# LOS SABERES DEL DOCENTE Y SU DESARROLLO PROFESIONAL

MAURICE TARDIF

narcea

# Los saberes del docente y su desarrollo profesional

# Los saberes del docente y su desarrollo profesional

*Maurice Tardif*

NARCEA, S. A. DE EDICIONES
MADRID

Nota del Editor: En la presente publicación digital, se conserva la misma paginación que en la edición impresa para facilitar la labor de cita y las referencias internas del texto. Se han suprimido las páginas en blanco para facilitar su lectura.

© NARCEA, S.A. DE EDICIONES
Paseo Imperial 53-55. 28005 Madrid. España

**www.narceaediciones.es**

© Editora Vozes Petrópolis RJ. Brasil
Título original: *Saberes docentes e formação profissional*
Traducción: Pablo Manzano

Primera edición en eBook (Pdf): 2014

ISBN (eBook): 978-84-2058-9
ISBN (Papel): 84-277-1450-5

Impreso en España: Printed in Spain

*Queda prohibida, salvo excepción prevista en la ley, cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública y transformación de esta obra sin contar con autorización de los titulares de la propiedad intelectual. La infracción de los derechos mencionados puede ser constitutiva de delito contra la propiedad intelectual (arts. 270 y sgts. Código Penal). El Centro Español de Derechos Reprográficos (www.cedro.org) vela por el respeto de los citados derechos.*

# Índice

**Introducción** . . . . . 9

Dos peligros: "mentalismo" y "sociologismo". Saber y trabajo. Diversidad del saber. Temporalidad del saber. La experiencia del trabajo en cuanto fundamento del saber. Saberes y formación de los docentes

**I. EL SABER DE LOS DOCENTES EN SU TRABAJO**

**1. Los docentes ante el saber** . . . . . 25

Esbozo de una problemática del saber docente. El saber docente, un saber plural, estratégico y devaluado. El docente ante sus saberes: las certezas de la práctica y la importancia de la crítica de la experiencia. Conclusión: el saber docente y la condición de una nueva profesionalidad.

**2. Saberes, tiempo y aprendizaje del trabajo en el magisterio** . . . . . 43

El tiempo en la construcción de los saberes. Fuentes preprofesionales del saber enseñar: una historia personal y social. La investigación de Raymond, Butt y Yamagishi (1993). Las investigaciones de Lessard y Tardif (1996 y 2000). La carrera y la construcción temporal de los saberes profesionales: fases iniciales de la carrera y experiencia de trabajo; maestros y profesores en situación precaria. Conclusión: saberes, identidad y trabajo en la línea del tiempo. Tiempo y saberes profesionales; tiempo e identidad profesional; características del saber experimental.

**3. Trabajo docente, pedagogía y enseñanza** . . . . . 83

Interacciones humanas, tecnologías y dilemas. La pedagogía desde el punto de vista del trabajo de los docentes: el carácter incontrolable de la pedagogía; pedagogía y técnicas materiales; pedagogía y disciplina administrada; pedagogía, enseñanza y arte; pedagogía y racionalización del trabajo. La pedagogía y el proceso del trabajo docente: los fines del trabajo de los profesores. El objeto humano del trabajo docente. Consecuencias de las características del objeto de trabajo para la pedagogía. Técnicas y saberes en el trabajo docente: coerción, autoridad, persuasión. El docente como trabajador. La experiencia y la personalidad del trabajador. Dimensión ética del trabajo docente. Conclusión.

© narcea, s. a. de ediciones

**4. Elementos para una teoría de la práctica educativa** . . . . . 111

Tres concepciones de la práctica de la educación: la educación como arte, como técnica guiada por valores y como interacción. Acciones y saberes en la práctica educativa.

**5. El docente como "actor racional"** . . . . . 135

¿Qué racionalidad, qué saber, qué juicio? Juegos de poder y juegos de saber en la investigación. Concepciones del saber: la idea de las exigencias de racionalidad y su interés para la investigación. El saber docente: una razón práctica, social y volcada hacia el otro. Conclusión.

**II. EL SABER DE LOS DOCENTES EN SU FORMACIÓN**

**6. Los docentes en cuanto sujetos de conocimiento** . . . . . 167

Resituar la subjetividad de los docentes en las investigaciones sobre la enseñanza. Repensar las relaciones entre la teoría y la práctica. Algunas consecuencias prácticas y políticas: la investigación universitaria; la formación del profesorado consecuencias políticas.

**7. Los saberes profesionales de los docentes y los conocimientos universitarios** . . . . . 181

Profesionalización de la enseñanza: una coyuntura paradójica. Epistemología de la práctica profesional. Algunas características de los saberes profesionales: son temporales, plurales, heterogéneos, personalizados y situados. El objeto del trabajo docente son seres humanos. Formación del profesorado y saberes.

**8. Ambigüedad del saber docente** . . . . . 205

La era de las reformas y sus objetivos más importantes en la década de 1990. Modelo actual de formación profesional del profesorado. Saber del profesorado en la reforma: diversidad y ambigüedad de los saberes profesionales.

**Referencias bibliográficas** . . . . . 225

© narcea, s. a. de ediciones

# Introducción

¿QUÉ CONOCIMIENTOS sirven de base al oficio de profesor? En otras palabras, ¿cuáles son los conocimientos, el saber hacer, las competencias y las habilidades que movilizan a diario los maestros, en las aulas y en las escuelas, para realizar sus distintas tareas? ¿Cuál es la naturaleza de esos saberes? ¿Se trata, por ejemplo, de conocimientos científicos, de saberes "eruditos" y codificados, como los que encontramos en las disciplinas universitarias y en los currículos escolares? ¿Se trata de conocimientos técnicos, de saberes de acción, de habilidades de naturaleza artesanal, adquiridas a través de una larga experiencia de trabajo? ¿Todos esos saberes son de carácter estrictamente cognitivo o discursivo? ¿Se trata de conocimientos racionales, basados en argumentos, o se apoyan en creencias implícitas, en valores y, en último término, en la subjetividad de los maestros? ¿Cómo se adquieren esos saberes? ¿A través de la experiencia personal, de la formación recibida en un instituto, en una Escuela de Magisterio, en una Universidad, mediante el contacto con los maestros más experimentados o a través de otras fuentes? ¿Cuál es el papel y el peso de los saberes docentes en relación con los demás conocimientos que marcan la actividad educativa y el mundo escolar, es decir, cuál es su influencia sobre los conocimientos científicos y universitarios que sirven de base a las materias escolares, los conocimientos culturales, los conocimientos incorporados a los programas escolares, etc.? En la formación del profesorado, sea en la universidad o en otras instituciones, ¿cómo pueden tenerse en cuenta e integrarse los saberes de los maestros de profesión en la formación de sus futuros colegas?

Los ocho ensayos que componen este libro tratan de dar respuesta a estas cuestiones que no sólo han ocupado la investigación internacional sobre la

© narcea, s. a. de ediciones

enseñanza durante los últimos veinte años, sino que también han marcado profundamente la problemática de la profesionalización del oficio de educador en diversos países (Tardif, Lessard y Gauthier, 1998). Esos ensayos representan diferentes momentos y etapas de un itinerario de investigación y de reflexión que llevo recorriendo desde hace doce años con respecto a los saberes que sirven de fundamento al trabajo y a la formación de los maestros de las escuelas primarias y profesores de secundaria. Cada uno de ellos constituyó un esfuerzo de síntesis, no sólo de las investigaciones empíricas realizadas con profesorado profesional, sino también de cuestiones teóricas sobre la naturaleza de los saberes (conocimientos, saber hacer, competencias, habilidades, etc.) que movilizan y utilizan efectivamente en su trabajo diario, tanto en el aula como en la escuela.

A partir de 1980, la cuestión del saber hizo surgir decenas de miles de investigaciones en el mundo anglosajón y, más recientemente, en Europa. Ahora, esas investigaciones emplean teorías y métodos bastante variados y proponen las más diversas concepciones. En esta presentación, voy a explicitar mi perspectiva teórica, a fin de ayudar a los lectores a situar mejor mi trabajo entre las investigaciones contemporáneas sobre la cuestión.

Para mí, la cuestión del saber de los profesores no puede separarse de las otras dimensiones de la enseñanza ni del estudio del trabajo realizado a diario por los docentes profesionales. En todos esos años, siempre situé la cuestión del saber profesional en el contexto más amplio del estudio de esta profesión, de su historia reciente y de su situación dentro de la escuela y de la sociedad (Tardif y Lessard, 2000). Por eso, me pareció absurdo hablar del "saber" (o del conocimiento, la pedagogía, la didáctica, la enseñanza, etc.), como hacen ciertos psicólogos e investigadores anglosajones del área de la educación, como si se tratase de una categoría autónoma y separada de las demás realidades sociales, organizativas y humanas en las que se encuentran inmersos los educadores.

En realidad, en el ámbito de los oficios y profesiones, no creo que pueda hablarse del saber sin relacionarlo con los condicionantes y con el contexto del trabajo: el saber es siempre el saber de alguien que trabaja en algo concreto con la intención de realizar un objetivo cualquiera. Además, el saber no es una cosa que fluctúe en el espacio: el saber de los maestros es el saber *de ellos* y está relacionado con sus personas y sus identidades, con su experiencia de la vida y su historia profesional, con sus relaciones con los alumnos en el aula y con los demás actores escolares del centro, etc. Por eso, es necesario estudiarlo relacionándolo con esos elementos constitutivos del trabajo docente.

© narcea, s. a. de ediciones

## DOS PELIGROS: "MENTALISMO" Y "SOCIOLOGISMO"

La forma de abordar el tema en este libro trata de escapar de dos peligros, que designo mediante los términos "mentalismo" y "sociologismo"; al mismo tiempo, procura establecer una articulación entre los aspectos sociales e individuales del saber de los profesores. Se asienta en la idea de que ese saber es social, aunque su existencia depende de los docentes (pero no sólo de ellos), en cuanto actores individuales comprometidos en una práctica.

El *mentalismo* consiste en reducir el saber, exclusiva o principalmente, a procesos mentales (representaciones, creencias, imágenes, procesamiento de informaciones, esquemas, etc.), cuyo soporte es la actividad cognitiva de los individuos. En términos filosóficos, el mentalismo es una forma de subjetivismo, pues tiende a reducir el conocimiento y hasta la misma realidad, en algunas de sus formas radicales, a representaciones mentales cuya sede es la actividad del pensamiento individual (poco importa que se enmarque en una perspectiva basada en el materialismo o en el reduccionismo biológico, determinado por la actividad cerebral). Desde el desmoronamiento del conductismo en Norteamérica y el consiguiente desarrollo de las ciencias cognitivas, el mentalismo, con sus innumerables variantes y ramificaciones (constructivismo, socioconstructivismo radical, teoría del procesamiento de la información, etc.), es la concepción de conocimiento que predomina en la educación, tanto en relación con la enseñanza como con el aprendizaje.

Mi posición, en lo que se refiere al mentalismo, es que el saber de los docentes es un saber social, por varios motivos: En *primer lugar,* ese saber es social porque es compartido por todo un grupo de agentes —los profesores— que poseen una formación común (aunque más o menos variable según los niveles, los ciclos y los grados de enseñanza), trabajan en una misma organización y están sujetos, a causa de la estructura colectiva de su trabajo cotidiano, a condicionamientos y recursos comparables, como los programas, las materias que enseñar, las reglas del centro, etc. Desde ese punto de vista, las representaciones o prácticas de un profesor concreto, por originales que sean, sólo adquieren sentido cuando se destacan en relación con esa situación colectiva de trabajo.

En *segundo lugar,* ese saber es social porque su posesión y utilización descansa sobre un sistema que garantiza su legitimidad y orienta su definición y utilización: universidad, administración escolar, sindicato, asociaciones profesionales, grupos científicos, instancia de certificación y aprobación de las competencias, Ministerio de Educación, etc. En suma, un docente nunca define solo y en sí mismo su propio saber profesional. Al contrario, ese saber se produce socialmente, es el resultado de una negociación entre diversos grupos. En ese sentido, lo que un "profesor debe enseñar" no constituye, por encima de todo, un problema cognitivo o epistemológico, sino una cuestión

© narcea, s. a. de ediciones

social, tal como muestra la historia de la profesión docente (Nóvoa, 1987; Lessard y Tardif, 1996). Por eso, en el ámbito de la organización del trabajo escolar, lo que un profesor sabe depende también de lo que no sabe, de lo que se supone que no sepa, de lo que los otros saben en su lugar y en su nombre, de los saberes que otros le oponen o le atribuyen... Esto significa que, en los oficios y profesiones, no existe conocimiento sin reconocimiento social.

En *tercer lugar,* ese saber también es social porque sus propios *objetos* son objetos sociales, es decir, prácticas sociales. A diferencia del operario de una industria, el maestro no trabaja sobre un "objeto"; él trabaja con sujetos y en función de un proyecto: transformar a los alumnos, educarlos e instruirlos. Enseñar es actuar con otros seres humanos; es saber actuar con otros seres humanos que saben que les enseño; es saber que enseño a otros seres humanos que saben que soy un profesor, etc. De ahí se deriva un juego sutil de conocimientos, reconocimientos y papeles recíprocos, modificados por las expectativas y las perspectivas negociadas. Por tanto, el saber no es una sustancia o un contenido cerrado en sí mismo; se manifiesta a través de unas relaciones complejas entre el docente y sus alumnos. Por consiguiente, es preciso inscribir en el mismo núcleo del saber de los educadores la relación con el otro y, principalmente, con ese otro colectivo representado por un grupo de alumnos.

En *cuarto lugar,* tal como muestran la historia de las disciplinas escolares, la de los programas escolares y la de las prácticas pedagógicas, lo que los profesores enseñan (los "saberes que han de enseñarse") y su manera de enseñar (el "saber enseñar") evolucionan con el tiempo y los cambios sociales. En el campo de la pedagogía, lo que antes era "verdadero", "útil" y "bueno" hoy ya no lo es. Desde ese punto de vista, el saber de los maestros (tanto los "saberes que ha de enseñarse" como el "saber enseñar") se asienta en aquello que Bourdieu llama *lo arbitrario cultural*: no se basa en ninguna ciencia, lógica o evidencia natural. En otras palabras, la pedagogía, la didáctica, el aprendizaje y la enseñanza son construcciones sociales cuyos contenidos, formas y modalidades dependen íntimamente de la historia de una sociedad, de su cultura legítima y de sus culturas (técnicas, humanistas, científicas, populares, etc.), de sus poderes y contrapoderes, de las jerarquías que predominan en la educación formal e informal, etc.

Finalmente, en *quinto lugar,* de acuerdo con una bibliografía (véase el capítulo 2) bastante abundante, ese saber es social por adquirirse en el contexto de una *socialización profesional*, en la que se incorpora, modifica, adapta en función de los momentos y las fases de una carrera, a lo largo de una historia profesional en la que el profesor aprende a enseñar haciendo su trabajo. En otras palabras, el saber de los docentes no es un conjunto de contenidos cognitivos definidos de una vez por todas, sino un proceso de construcción a lo largo de un recorrido profesional en la que el maestro aprende progresivamente a dominar su ambiente de trabajo, al mismo tiempo que se inserta en él y lo

© narcea, s. a. de ediciones

interioriza por medio de unas reglas de acción que se convierten en parte integrante de su "conciencia práctica".

En suma, con independencia del sentido en el que consideremos la cuestión del saber de los docentes, no debemos olvidar su "naturaleza social", si de verdad queremos representarlo sin desfigurarlo. Mientras tanto, al tratar de escapar del mentalismo, no debemos caer en el *sociologismo*.

El sociologismo tiende a eliminar totalmente la contribución de los actores en la construcción concreta del saber, tratándolo como una producción social en sí mismo y por sí mismo; producción independiente de los contextos de trabajo de los docentes y subordinada, antes que nada, a mecanismos y fuerzas sociales, casi siempre exteriores a la escuela, como las ideologías pedagógicas, las luchas profesionales, la imposición y la inculcación de la cultura dominante, la reproducción del orden simbólico, etc. En el sociologismo, el saber real de los autores concretos está siempre asociado con otra cosa que no es él mismo y eso determina su inteligibilidad para el investigador (que invoca las realidades sociales como explicación), al tiempo que priva a los actores de toda capacidad de conocimiento y de transformación de su propia situación y acción. Llevado al extremo, el sociologismo transforma a los actores sociales en marionetas. Con independencia de lo que sepan decir acerca de lo que hacen y dicen, su saber declarado no pasa de ser una prueba suplementaria de la opacidad ideológica en la que está inmersa su conciencia: las "luces" emanan necesariamente de otra parte, o sea, del conocimiento procedente de la investigación en ciencias sociales, conocimiento cuyos orgullosos distribuidores son los sociólogos y otros *científicos sociales*.

Ante el sociologismo, afirmo que es imposible comprender la naturaleza del saber de los educadores sin ponerlo en íntima relación con lo que son, hacen, piensan y dicen en los espacios cotidianos de trabajo. El saber de los maestros es profundamente social y, al mismo tiempo, es el saber de los actores individuales que lo poseen y lo incorporan a su práctica profesional para adaptarlo a ella y para transformarlo. Para evitar equívocos, recordemos que "social" no quiere decir "supraindividual"; quiere decir relación e interacción entre *ego* y *alter*, relación entre yo y los demás que repercuten en mí, relación con los otros en relación conmigo y también, relación de mí conmigo mismo, cuando esa relación es presencia del otro en mí mismo. Por tanto, el saber del profesorado no es el "foro íntimo" poblado de representaciones mentales, sino un saber siempre ligado a una situación de trabajo con otros (alumnos, colegas, padres, etc.), un saber anclado en una tarea compleja (enseñar), situado en un espacio de trabajo (aula, escuela), enraizado en una institución y en una sociedad.

Esas constataciones se apoyan prácticamente en los estudios llevados a cabo sobre esta cuestión en los últimos años y que se citan en las páginas de este libro. De hecho, indican que el saber de los docentes depende, por un lado, de las condiciones concretas en las que se realiza su trabajo y, por otro,

© narcea, s. a. de ediciones

de la personalidad y de su experiencia profesional. En esa perspectiva, el saber de los maestros parece estar basado en las constantes *transacciones* entre lo que *son* (incluyendo las emociones, la cognición, las expectativas, su historia personal, etc.) y lo que *hacen*. El ser y el hacer o, mejor, lo que *yo soy* y lo que *yo hago* al enseñar no deben verse como dos polos separados, sino como resultados dinámicos de las propias transacciones insertas en el proceso del trabajo escolar.

Los saberes de un profesor son una realidad social materializada a través de formación, programas, prácticas colectivas, disciplinas escolares, pedagogía institucionalizada, etc., y son también, al mismo tiempo, los *saberes de él*. ¿Cómo se puede pensar, entonces, esa articulación entre "lo que sabe un actor en actividad" y el hecho de que su propio saber individual sea, al mismo tiempo, componente de un gigantesco proceso social de escolarización que afecta a millones de individuos y envuelve a millares de trabajadores que realizan una tarea más o menos semejante a la suya?

Por tanto, mi perspectiva procura situar el saber del profesor en la interfaz entre lo individual y lo social, entre el actor y el sistema, a fin de captar su naturaleza social e individual como un todo. Se basa en cierto número de hilos conductores.

## SABER Y TRABAJO

Un primer hilo conductor es que el saber de los docentes debe comprenderse en íntima relación con su trabajo en la escuela y en el aula. En otras palabras, aunque los profesores utilicen diferentes saberes, esa utilización se da en función de su trabajo y de las situaciones, condicionamientos y recursos ligados a esa responsabilidad. En suma, el saber está al servicio del trabajo. Esto significa que las relaciones de los docentes con los saberes no son nunca unas relaciones estrictamente cognitivas; son relaciones mediadas por el trabajo que les proporciona unos principios para afrontar y solucionar situaciones cotidianas.

Esa idea tiene dos funciones conceptuales: en primer lugar, tiende a relacionar orgánicamente el saber con la persona del trabajador y con su trabajo, lo que él es y hace, pero también lo que fue e hizo, a fin de evitar desviaciones hacia concepciones que no tengan en cuenta su incorporación a un proceso de trabajo, subrayado la socialización en la profesión docente y en el dominio contextualizado de la actividad de enseñar. En segundo lugar, indica que el saber del educador lleva consigo las marcas de su trabajo, que no sólo se utiliza como medio de trabajo, sino que se produce y modela en y por el trabajo. Se trata, por tanto, de un trabajo multidimensional que incorpora elementos relativos a la identidad personal y profesional del docente, a su situación socioprofesional, a su trabajo diario en la escuela y en el aula. Esa idea

© narcea, s. a. de ediciones

debe asociarse con la tesis de Delbos y Jorion (1990) sobre los salineros. Según estos autores, el saber del trabajo no es un saber *sobre* el trabajo, sino realmente *del trabajo*, con el que forma cuerpo de acuerdo con múltiples formas de simbolización y de operativización de los gestos y las palabras necesarias para la realización concreta del trabajo. Establecer la distinción entre saber y trabajo es una operación analítica de investigador o de ingeniero del trabajo, pero, para gran número de oficios y profesiones, esta distinción no es tan clara ni tan fácil en el proceso dinámico del trabajo.

## DIVERSIDAD DEL SABER

Un segundo hilo conductor del que me sirvo, es la idea de la diversidad o del pluralismo del saber docente. De hecho, como veremos en diversos capítulos, cuando preguntamos al profesorado sobre su saber, alude a los conocimientos y a un saber hacer personal, habla de los saberes curriculares, de los programas y de los libros didácticos, se apoya en conocimientos disciplinares relativos a las materias impartidas, se fía de su propia experiencia y señala ciertos elementos de su formación profesional. En suma, el saber del docente es plural, compuesto, heterogéneo, porque envuelve, en el propio ejercicio del trabajo, conocimientos y un saber hacer bastante diversos, provenientes de fuentes variadas y, probablemente, de naturaleza diferente.

En el primer capítulo de este libro, presento un intento de interpretación del problema de la diversidad, proponiendo un modelo de análisis basado en el origen social de los saberes de los docentes. Ese modelo, formulado en 1991, me parece que sigue siendo válido. En mi opinión, puede ser más pertinente que las variadas tipologías propuestas por distintos autores para representar la diversidad de los conocimientos de los maestros (Bourdoncle, 1994; Doyle, 1977; Gage, 1978; Gauthier y cols., 1997; Martin, 1993; Paquay, 1994; Raymond, 1993; Shulman, 1986). Estos autores utilizan criterios cognitivos o teóricos, a partir de los cuales proponen diferentes clasificaciones de los saberes, pero los criterios cambian de una tipología a otra: se comparan principios epistemológicos, corrientes de investigación, modelos ideales... Por consiguiente, me parece más pertinente evitar el uso de tales criterios que, en el fondo, reflejan siempre los postulados epistemológicos de los autores, y proponer un modelo construido a partir de las categorías de los propios docentes y de los saberes que utilizan efectivamente en su práctica profesional cotidiana.

Ese hilo conductor relativo a la diversidad del saber de los profesores permite también señalar la naturaleza social de ese mismo saber. De hecho, como mostraremos en los capítulos 1 y 2, los distintos saberes y el saber hacer de los docentes distan mucho de ser producidos por ellos mismos o de originarse en su trabajo cotidiano. Al contrario, el saber contiene unos conocimientos y un saber hacer cuyo origen social es patente. Por ejemplo, algunos provienen de

© narcea, s. a. de ediciones

la familia del docente, de la escuela que lo formó y de su cultura personal; otros, de las Universidades o de las Escuelas de Magisterio; otros están ligados a la institución (programas, reglas, principios pedagógicos, objetivos, finalidades, etc.); otros, en fin, provienen de los compañeros, de los cursos de formación permanente, etc. En ese sentido, el saber profesional está, en cierto modo, en la confluencia de diversos saberes procedentes de la sociedad, de la institución escolar, de los otros actores educativos, de las Universidades, etc.

A consecuencia de ello, las relaciones que los docentes establecen con esos saberes generan, al mismo tiempo, unas relaciones sociales con los grupos, las organizaciones y los agentes que los producen. En lo tocante a la profesión docente, la relación cognitiva con el trabajo va acompañada por una relación social: los docentes no utilizan el "saber en sí", sino saberes producidos por ése o aquel grupo, provenientes de ésta o aquella institución, incorporados al trabajo por medio de ése o aquel mecanismo social (formación, currículos, instrumentos de trabajo, etc.). Por eso, al hablar de los saberes de los profesores, es necesario tener en cuenta lo que nos dicen con respecto a sus relaciones sociales con esos grupos, instancias, organizaciones, etc. Los juicios cognitivos que expresan en relación con sus diferentes saberes son, al mismo tiempo, juicios sociales; consideran que su saber no puede separarse de su saber enseñar, definición que consideran distinta u opuesta a las otras concepciones del saber enseñar atribuidas a esos grupos.

## TEMPORALIDAD DEL SABER

El saber del profesorado es plural y temporal, dado que, como ya dijimos, se adquiere en el contexto de una historia de vida y de una carrera profesional, (el capítulo 2 trata esta cuestión), que también tiene un impacto importante en la formación de los docentes, como veremos en los capítulos relacionados con este tema.

Decir que el saber de los maestros es temporal significa, en principio, que enseñar supone aprender a enseñar, o sea, aprender a dominar progresivamente los saberes necesarios para la realización del trabajo docente. Los innumerables trabajos dedicados al aprendizaje del oficio de docente ponen de manifiesto la importancia de las experiencias familiares y escolares anteriores a la formación inicial en la adquisición del saber enseñar. Incluso antes de enseñar, los futuros profesores viven en las aulas y en las escuelas durante unos dieciséis años (o sea, en torno a 15.000 horas). Esa inmersión es necesariamente formadora, pues lleva a los futuros docentes a adquirir creencias, representaciones y certezas sobre la práctica de su oficio, así como sobre lo que es ser alumno. En suma, incluso antes de comenzar oficialmente a enseñar, los docentes ya saben, de muchas maneras, qué es la enseñanza, por su historia escolar anterior. Además, muchas investigaciones muestran que ese

© narcea, s. a. de ediciones

saber heredado de la experiencia escolar anterior es muy fuerte, que persiste a través del tiempo y que la formación universitaria no consigue transformarlo ni, mucho menos, conmoverlo.

En consecuencia, la idea de temporalidad no se limita a la historia escolar o familiar de los docentes. También se aplica directamente a su carrera, comprendida como un proceso temporal marcado por la construcción del saber profesional. Por su parte, el tema de la carrera profesional incide sobre otros temas, como la socialización profesional, la consolidación de la experiencia de trabajo inicial, las fases de transformación, de continuidad y de ruptura que marcan la trayectoria profesional, los innumerables cambios (de clase, de escuela, de nivel de enseñanza, de barrio, etc.) que se producen también en su decurso, y por último, la cuestión de la identidad y la subjetividad de los docentes, que se convierten en lo que son de tanto hacer lo que hacen. Estos temas son los que examinaremos de distintas maneras en las páginas siguientes.

## LA EXPERIENCIA DE TRABAJO EN CUANTO FUNDAMENTO DEL SABER

Si admitimos que el saber de los maestros no proviene de una única fuente sino de varias y de diferentes momentos de la historia vital y de la carrera profesional, esa misma diversidad suscita el problema de la unificación y de la recomposición de los saberes en y por el trabajo. ¿Cómo reúnen los docentes estos saberes? Si se produce su fusión, ¿cómo se lleva a cabo? ¿Se suscitan contradicciones, dilemas, tensiones, "conflictos cognitivos" entre esos saberes? Esa diversidad de saberes trae también a colación la cuestión de la jerarquización hecha por los docentes. Por ejemplo, ¿se sirven de todos esos saberes de la misma manera? ¿Privilegian ciertos saberes y consideran periféricos, secundarios o accesorios otros? ¿Valoran unos saberes y desprecian otros? ¿Qué principios rigen esas jerarquizaciones?

Los educadores con los que entré en contacto y a los que observé, no sitúan todos sus saberes en el mismo plano, sino que tienden a jerarquizarlos en función de su utilidad en la enseñanza. Cuanto menos utilizable en el trabajo es un saber, menos valor profesional parece tener. Según esa óptica, los saberes procedentes de la experiencia cotidiana de trabajo parecen constituir el fundamento de la práctica y de la competencia profesionales, pues esa experiencia es la condición para la adquisición y la producción de sus propios saberes. Enseñar es movilizar una amplia variedad de saberes, reutilizándolos para adaptarlos y transformarlos por y para el trabajo. Por tanto, la experiencia laboral es un espacio en el que el maestro aplica saberes, *siendo ella misma saber del trabajo sobre saberes*, en suma: *reflexividad*, recuperación, reproducción, reiteración de lo que se sabe en lo que se sabe hacer, a fin de producir su propia práctica profesional.

© narcea, s. a. de ediciones

## SABERES HUMANOS RESPECTO A SERES HUMANOS

Otro de mis hilos conductores es la idea del trabajo interactivo, o sea, un trabajo en el que el profesional se relaciona con su objeto de trabajo fundamentalmente a través de la interacción humana. De ahí procede una cuestión central que ha orientado mis investigaciones en los últimos años: ¿en qué y cómo repercute en el trabajador, en sus conocimientos, sus técnicas, su identidad, su vivencia profesional, el hecho de que trabajen seres humanos con seres humanos? Mi hipótesis es que el trabajo interactivo y, por consiguiente, los saberes movilizados por los profesionales en la interacción, no pueden pensarse a partir de los modelos dominantes del trabajo material, ya sean los que provienen de la tradición marxista o los procedentes de la economía liberal. De hecho, hasta ahora, el trabajo productor de bienes materiales fue el que sirvió de paradigma para el estudio del trabajo interactivo. La organización escolar se representó según el modelo de las organizaciones industriales (tratamiento de masas y en serie, división extrema del trabajo, especialización, etc.) y la enseñanza, como una forma de trabajo técnico, susceptible de racionalizarse por medio de enfoques técnico-industriales típicos, como el conductismo clásico, por ejemplo, pero también, en la actualidad, mediante las concepciones tecnológicas de la comunicación, que sirven de apoyo a las nuevas tecnologías de la información.

Con esa idea del trabajo interactivo, procuro comprender las características de la interacción humana, que marcan el saber de los actores que actúan juntos, como los maestros con sus alumnos en el aula. La cuestión del saber está relacionada, por tanto, con dos poderes y reglas movilizados por los actores sociales en la interacción concreta. Ésta también está relacionada con interrogantes relativos a los valores, la ética y las tecnologías de la interacción. Esas ideas se abordan en diversas partes del libro y, de manera más específica, en el capítulo 6.

## SABERES Y FORMACIÓN DE LOS DOCENTES

Finalmente, llegamos al último hilo conductor, derivado de los anteriores: la necesidad de revisar la formación de los docentes teniendo en cuenta los saberes del profesorado y las realidades específicas de su trabajo cotidiano. Ésa es la idea de base de las reformas que se vienen realizando en la formación de los maestros en muchos países, durante los diez últimos años. Manifiesta la voluntad de encontrar, en los cursos de formación de los docentes, una nueva articulación y un nuevo equilibrio entre los conocimientos producidos por las universidades *con respecto* a la enseñanza y los saberes desarrollados por los docentes *en* sus prácticas cotidianas. Hasta ahora, la formación del profesorado estaba dominada, sobre todo, por los conocimientos discipli-

© narcea, s. a. de ediciones

nares, producidos, por regla general, en una redoma de vidrio, sin conexión alguna con la acción profesional, debiendo aplicarse, a continuación, en concreto, por medio de prácticas u otras actividades de este género. Esa visión disciplinar y aplicacionista de la formación profesional ya no tiene sentido en nuestros días, no sólo en el campo de la enseñanza, sino también en los demás sectores profesionales. Defiendo, desarrollo e ilustro esta idea en los tres últimos capítulos. Procuro mostrar cómo el conocimiento del trabajo de los educadores y el hecho de tener en cuenta sus saberes cotidianos permite renovar nuestra concepción, no sólo con respecto a su formación, sino también a sus identidades, aportaciones y funciones profesionales.

Éstas son, en esencia, las principales ideas que orientan y alimentan los capítulos de este libro, que está dividido en dos partes. La primera contiene cinco capítulos que tratan de modo más específico el saber de los profesores, puesto en relación con su trabajo y con sus actividades profesionales; la segunda abarca tres capítulos que abordan mucho más las relaciones entre la formación profesional de los docentes y sus saberes.

En la primera parte, los capítulos 1 y 2 forman un todo y tratan el mismo problema con ocho años de intervalo. El *capítulo 1* ("Los docentes ante el saber") presenta, por primera vez, los elementos y etapas de un programa de investigación sociológica sobre los saberes de los profesores, en relación con su profesión y situación social. Propone una primera tipología de los saberes de los docentes, basada en su origen social y en sus modalidades de integración en la educación. Proporciona también elementos conceptuales para comprender mejor la posición socialmente devaluada del saber docente en relación con los otros conocimientos sociales, escolares y universitarios. Por último, destaca el papel primordial de la experiencia de trabajo cotidiana en la constitución del sentimiento de competencia de los docentes profesionales y en la adquisición del saber de experiencia, considerado por los propios docentes como la base del saber enseñar.

El *capítulo 2* retoma los mismos temas situándolos en un contexto interpretativo más rico, que incorpora las dimensiones temporales del saber de los docentes, o sea, su inscripción en una historia de vida y su desarrollo a lo largo de la carrera profesional. El hecho de tener en cuenta esas dimensiones temporales permite dinamizar el saber experiencial, mostrando cómo se modela en el decurso de la historia personal, escolar y profesional de los docentes.

El *capítulo 3* sitúa, de forma deliberada, la cuestión del saber en el campo de estudio del trabajo docente, de sus características y condicionantes objetivos. Parte de los grandes componentes clásicos del análisis del trabajo (su objeto, su objetivo, sus tecnologías, sus resultados, etc.) y muestra en qué sentido el trabajo de los educadores es profundamente diferente del trabajo

© narcea, s. a. de ediciones

con la materia inerte (trabajo industrial, tecnológico, etc.) y cómo esa diferencia permite repensar toda la cuestión del saber del profesional y de su identidad.

Los capítulos 4 y 5 llevan la discusión sobre el saber de los maestros a un plano mucho más teórico. El *capítulo 4* representa una contribución de las teorías contemporáneas de la acción, pero también la historia de las concepciones de la actividad educativa. Históricamente, la actividad educativa se consideró durante mucho tiempo como un arte (*teknè*); en la época moderna, pasó a considerarse como una especie de técnica y de acción moral, al mismo tiempo; más recientemente, se convirtió en interacción. Cada una de estas concepciones atribuye al saber una cierta definición y un cierto estatus, cuyos fundamentos conceptuales hay que identificar, si queremos comprender la naturaleza del saber que sirve de base a la enseñanza.

El *capítulo 5,* finalmente, cierra esta primera parte del libro, presentando una reflexión al mismo tiempo epistemológica y crítica, sobre la misma idea del "saber de los docentes". La gran cantidad de investigaciones sobre el saber del profesorado generó una serie de problemas teóricos y conceptuales respecto al sentido que hubiera que dar a esa idea, en virtud de los diversos significados que le atribuyeron investigadores de líneas teóricas diferentes. En consecuencia, este capítulo propone una línea conceptual para pensar y, sobre todo, delimitar mejor ese campo de investigación, al mismo tiempo que ofrece a los investigadores y alumnos que se interesan por la cuestión unas perspectivas metodológicas.

La segunda parte del libro es más práctica y está mucho más orientada a la discusión de los problemas concretos que suscita en la actualidad la formación de los docentes. En esencia, retoma los resultados de la parte anterior y muestra cómo pueden originar nuevas concepciones de la formación en el campo de la enseñanza y qué papeles podrían desempeñar en ella los docentes profesionales. Propone también una revaluación crítica de las relaciones entre los investigadores universitarios y los maestros, así como entre los conocimientos universitarios y los saberes docentes.

El *capítulo 6* presenta una breve síntesis de las concepciones actuales relativas a la subjetividad y a su papel en la enseñanza. A partir de ella, propone diversas pistas de reflexión para repensar de otra manera las relaciones entre la teoría y la práctica en la formación de los profesores.

El *capítulo 7* trata de uno de los nudos gordianos de todas las reformas realizadas en la formación de los docentes en los últimos veinte años: las relaciones entre los conocimientos producidos por los investigadores universitarios de las ciencias de la educación y los saberes movilizados por los profesionales de la enseñanza. Basándome en mis estudios recientes sobre el trabajo docente, este capítulo trata de sentar las bases de una verdadera epistemología de la práctica profesional de los educadores, al mismo tiempo que

© narcea, s. a. de ediciones

procura especificar las consecuencias de esa epistemología para las concepciones y prácticas de formación en el profesorado.

Finalmente, tomando siempre como hilo conductor la cuestión del saber, el *capítulo 8* presenta un balance de las reformas realizadas en los diez últimos años en materia de formación del profesorado. Después de presentar, de manera sucinta, el modelo actual de formación profesional decantado por las reformas, analiza los obstáculos y dificultades ligados a esta reforma, relacionándolos con los problemas suscitados por nuestra comprensión actual del saber docente.

No podría concluir esta presentación sin manifestar mi más sincero agradecimiento a los miembros del grupo de investigación *Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante*-CRIFPE, que, desde hace diez años, tengo la honra y el placer de dirigir, en Canadá, y cuyos miembros —colegas y ayudantes— participaron en la elaboración o en la discusión de algunas partes de los capítulos de este libro. Quiero dar las gracias de forma más concreta a mis colegas y amigos: el profesor Claude Lessard, de la Université de Montréal; el profesor Clermont Gauthier, de la Université Laval, y la profesora Danielle Raymond, de la Université de Sherbrooke, por la ayuda constante que me proporcionaron en mis trabajos sobre la profesión docente. También quiero dar las gracias a las profesoras Menga Lüdke e Isabel Lélis, de la *Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro*, por haberme animado a divulgar mis trabajos en Brasil. Por último, me gustaría expresar toda mi gratitud a la profesora Cecília Borges, de la Universidade Federal de Pelotas, por su paciencia y comprensión, así como por el apoyo constante que me brindó durante los diferentes momentos en los que estuve en Brasil.

© narcea, s. a. de ediciones

# I

# El saber de los docentes en su trabajo

# 1

# Los docentes ante el saber

## ESBOZO DE UNA PROBLEMÁTICA DEL SABER DOCENTE*

SI LLAMAMOS "SABERES SOCIALES" al conjunto de saberes de que dispone una sociedad y "educación" al conjunto de los procesos de formación y de aprendizaje elaborados socialmente y destinados a instruir a los miembros de la sociedad sobre la base de esos saberes, es evidente que los grupos de educadores, los cuerpos docentes que realizan efectivamente esos procesos educativos en el ámbito del sistema de formación en vigor, están llamados, de una u otra forma, a definir su práctica en relación con los saberes que poseen y transmiten. Aunque parece obvio, un profesor[1] es, ante todo, una persona que sabe algo y cuya función consiste en transmitir ese saber a otros. Como trataremos de demostrar, esa banalidad se transforma en interrogación y en problema desde el momento en que es preciso especificar la naturaleza de las relaciones que los maestros de enseñanza básica y de enseñanza media establecen con los saberes, así como la naturaleza de los saberes de esos mismos docentes.

---

* Este capítulo fue publicado inicialmente en Tardif, M.; Lessard, C., y Lahaye, L. (1991): "Esboço de uma problemática do saber docente". *Teoria & Educação*. Brasil, 1 (4), 215-233.

[1] Para que la lectura del libro resulte más sencilla, se ha evitado utilizar conjuntamente el género femenino y masculino en aquellos términos que admiten ambas posibilidades. Así, cuando se habla de alumno, se entiende que se refiere a los alumnos y a las alumnas, y aludir a los profesores o maestros no excluye la existencia de profesoras y maestras.

© narcea, s. a. de ediciones

Los profesores saben algo con certeza, pero, ¿qué saben exactamente? ¿Qué saber es ése? ¿Son meros "transmisores" de saberes producidos por otros grupos? ¿Producen uno o más saberes, en el ámbito de su profesión? ¿Cuál es su papel en la definición y en la selección de los saberes transmitidos por la institución escolar? ¿Cuál es su función en la producción de los saberes pedagógicos? ¿Las llamadas "ciencias de la educación", elaboradas por los investigadores y formadores universitarios, o los saberes y doctrinas pedagógicas, elaborados por los ideólogos de la educación, constituyen todo el saber de los profesores?

Estas preguntas, cuyas respuestas no son nada evidentes, parecen indicar la existencia de una relación problemática entre los profesores y los saberes. Es preciso resaltar que hay pocos estudios u obras consagrados a los saberes de los profesores. De hecho, se trata de un campo nuevo de investigación y, por eso, relativamente inexplorado incluso por las propias ciencias de la educación. Además, como veremos, esa idea nos deja confusos, pues se aplica indistintamente a los diversos saberes incorporados a la práctica docente. Considerando las cuestiones antes planteadas y el estado actual de la investigación en este campo, nuestro objetivo en este capítulo será presentar, en líneas generales, el esbozo de una problemática del saber docente. Así, sin pretender proporcionar respuestas completas y definitivas a cada una de estas preguntas, podremos, al menos, ofrecer elementos de respuesta e indicar perspectivas de investigación para futuros trabajos sobre la cuestión.

En las líneas que siguen, tras la introducción de algunas consideraciones generales sobre la situación del cuerpo docente en relación con los saberes, procuraremos identificar y definir los distintos saberes presentes en la práctica docente, así como las relaciones establecidas entre ellos y los profesores. Por tanto, trataremos de mostrar que:

- *El saber docente se compone, en realidad, de diversos saberes provenientes de diferentes fuentes*. Estos saberes son los saberes disciplinarios, curriculares, profesionales (incluyendo los de las ciencias de la educación y de la pedagogía) y experienciales. Abordaremos, por tanto, las relaciones que el cuerpo docente establece con los distintos saberes.

- Aunque sus saberes ocupen una posición estratégica entre los saberes sociales, *el cuerpo docente está devaluado en relación con los saberes que posee y transmite*. Trataremos de comprender este fenómeno utilizando diversos elementos explicativos.

- Por último, basándonos en el material de nuestras investigaciones, dedicaremos la última parte de este capítulo a la *discusión sobre el estatus particular que los profesores confieren a los saberes experienciales,* ya que, como veremos, constituyen para ellos los fundamentos de la práctica y de la competencia profesional.

© narcea, s. a. de ediciones

## EL SABER DOCENTE UN SABER PLURAL, ESTRATÉGICO Y DEVALUADO

Comencemos por un dato indiscutible: en cuanto grupo social y en virtud de las mismas funciones que ejercen, los docentes ocupan una posición estratégica en el seno de unas relaciones complejas que unen a las sociedades contemporáneas con los saberes que producen y movilizan con diversos fines. En el ámbito de la modernidad occidental, el extraordinario desarrollo cuantitativo y cualitativo de los saberes habría sido y sería aún inconcebible sin un desarrollo concomitante de los recursos educativos y, en especial, de los cuerpos docentes y de formadores capaces de asumir, dentro de los sistemas educativos, los procesos de aprendizaje individuales y colectivos que constituyen la base de la cultura intelectual y científica moderna. En las sociedades contemporáneas, la investigación científica y erudita, en cuanto sistema socialmente organizado de producción de conocimientos, está interrelacionada con el sistema de formación y de educación en vigor. Esa interrelación se expresa concretamente por la existencia de instituciones que, como las Universidades, asumen tradicional y conjuntamente las misiones de investigación, enseñanza, producción de conocimientos y formación basada en esos conocimientos. Se expresa, de forma más amplia, mediante la existencia de una red de instituciones y de prácticas sociales y educativas destinadas a asegurar el acceso sistemático y continuo a los saberes sociales disponibles. La existencia de esa red muestra muy bien que los sistemas sociales de formación y de educación, comenzando por la escuela, están enraizados en una necesidad de carácter estructural, inherente al modelo de cultura de la modernidad. Los procesos de producción de los saberes sociales y los procesos sociales de formación pueden considerarse, por tanto, como dos fenómenos complementarios en el ámbito de la cultura moderna y contemporánea.

Hoy día parece que la producción de nuevos conocimientos tiende a imponerse como un fin en sí misma y un imperativo social indiscutible dando la sensación de que las actividades de formación y de educación pasan a segundo plano. En efecto, el valor social, cultural y epistemológico de los saberes reside en su capacidad de renovación constante y la formación basada en los saberes establecidos no pasa de una introducción a las tareas cognitivas consideradas esenciales y asumidas por la comunidad científica en ejercicio. Los procesos de adquisición y aprendizaje de los saberes quedan, por tanto, subordinados material e ideológicamente a las actividades de producción de nuevos conocimientos. Esa lógica de producción parece regir también los saberes técnicos, bastante orientados, en la actualidad, hacia la investigación y la producción de instrumentos y procedimientos nuevos. Desde esa perspectiva, los saberes son, en cierto modo, comparables a "conjuntos" de informaciones técnicamente disponibles, renovados y producidos por la comunidad científica y susceptibles de movilización en las diferentes prácticas sociales, económicas, técnicas, culturales, etc.

© narcea, s. a. de ediciones

Por eso mismo, lo que podría llamarse dimensión formadora de los saberes, dimensión que tradicionalmente los asemejaba a una Cultura (*Paideia, Bildung, Lumières*) y cuya adquisición implicaba una *transformación* positiva de las formas de pensar, de actuar y de ser, se expulsa fuera del círculo relativamente limitado de los problemas y cuestiones científicamente pertinentes y técnicamente solucionables. Los educadores y los investigadores, el cuerpo docente y la comunidad científica se convierten en dos grupos cada vez más diferentes, destinados a tareas especializadas de transmisión y de producción de los saberes, sin ninguna relación entre sí. Ese fenómeno es exactamente el que parece caracterizar la evolución actual de las instituciones universitarias, que avanzan en dirección a una creciente separación de las misiones de investigación y de enseñanza. En los otros niveles del sistema escolar, esa separación se concretó hace ya mucho tiempo, desde que el saber del profesorado parece residir únicamente en la competencia técnica y pedagógica para transmitir saberes elaborados por otros grupos.

En oposición a esa visión fabril de los saberes, que sólo hace hincapié en la dimensión de producción, y para poner de manifiesto la posición estratégica del saber docente en medio de los saberes sociales, es necesario decir que todo saber, incluso el "nuevo", se inserta en una duración temporal que remite a la historia de su formación y de su adquisición. Todo saber implica un proceso de aprendizaje y de formación, y, cuanto más desarrollado, formalizado y sistematizado esté, como ocurre con las ciencias y los saberes contemporáneos, más largo y complejo se vuelve el proceso de aprendizaje que, a su vez, exige una formalización y una sistematización adecuadas. De hecho, en las sociedades actuales, en cuanto llegan a cierto grado de desarrollo y de sistematización, los saberes suelen integrarse en procesos de formación institucionalizados, coordinados por agentes educativos. Por otra parte, a pesar de ocupar hoy una posición destacada en el escenario social y económico, así como en los medios de comunicación, la producción de nuevos conocimientos es sólo una de las dimensiones de los saberes y de la actividad científica o de investigación. Ésta presupone, siempre y lógicamente, un proceso de formación basado en los conocimientos actuales: lo nuevo surge y puede surgir de lo antiguo porque lo antiguo se reactualiza constantemente por medio de los procesos de aprendizaje.

Las formaciones basadas en los saberes y la producción de saberes constituyen, por consiguiente, dos polos complementarios e inseparables. En este sentido, y limitando incluso su relación con los saberes a una función improductiva de transmisión de conocimientos, se puede admitir si no de hecho, al menos en principio, que el cuerpo docente tiene una función social tan importante estratégicamente como la de la comunidad científica y la de los grupos productores de saberes.

© narcea, s. a. de ediciones

## Saberes docentes

Entretanto, la relación de los docentes con los saberes no se reduce a una función de transmisión de los conocimientos. Su práctica integra distintos saberes, con los que el cuerpo docente mantiene diferentes relaciones. Se puede definir el saber docente como un saber plural, formado por una amalgama, más o menos coherente, de saberes procedentes de la formación profesional y disciplinarios, curriculares y experienciales. Describámoslos sucintamente para, a continuación, abordar las relaciones que los profesores establecen con esos saberes.

### *Saberes de la formación profesional (de las ciencias de la educación y de la ideología pedagógica)*

Podemos llamar saberes profesionales al conjunto de saberes transmitidos por las instituciones de formación del profesorado (Escuelas de Magisterio o Facultades de Ciencias de la Educación). El profesor y la enseñanza constituyen objetos de saber para las ciencias humanas y para las ciencias de la educación. Esas ciencias o al menos algunas de ellas no se limitan a producir conocimientos, sino que procuran también incorporarlos a la práctica del profesor. En esa perspectiva, esos conocimientos se transforman en saberes destinados a la formación científica o erudita de los profesores y, en caso de que sean incorporados a la práctica docente, ésta puede transformarse en práctica científica, por ejemplo en tecnología del aprendizaje. En el plano institucional, la articulación entre esas ciencias y la práctica de la enseñanza se establece, en concreto, mediante la formación inicial o continua del profesorado. En efecto, en el decurso de su formación, los profesores entran en contacto con las ciencias de la educación. Es bastante raro ver a los teóricos e investigadores de las ciencias de la educación actuar directamente en el medio escolar, en contacto con los profesores. Veremos más adelante que la relación entre estos dos grupos obedece, de forma global, a una lógica de la división del trabajo entre productores de saber y ejecutores o técnicos.

Pero la práctica docente no es sólo un objeto de saber de las ciencias de la educación, sino que es también una actividad que moviliza diversos saberes que pueden llamarse pedagógicos. Los saberes pedagógicos se presentan como doctrinas o concepciones provenientes de reflexiones sobre la práctica educativa, en el sentido amplio del término, reflexiones racionales y normativas que conducen a sistemas más o menos coherentes de representación y de orientación de la actividad educativa. Es el caso, por ejemplo, de las doctrinas pedagógicas centradas en la ideología de la "escuela nueva". Esas doctrinas (o mejor, las dominantes) se incorporan a la formación profesional de los maestros proporcionando a la profesión, por una parte, un armazón ideológico y, por otra, algunas técnicas y formas de saber hacer. Los saberes pedagógicos se articulan con las ciencias de la educación (con frecuencia resulta

© narcea, s. a. de ediciones

incluso bastante difícil distinguirlos), en la medida en que tratan de integrar, de modo cada vez más sistemático, los resultados de la investigación en las concepciones que proponen, a fin de legitimarlas "científicamente". Por ejemplo, la llamada pedagogía "activa" se apoyó en la psicología del aprendizaje y del desarrollo para justificar sus afirmaciones normativas.

### *Saberes disciplinarios*

Además de los saberes producidos por las ciencias de la educación y de los saberes pedagógicos, la práctica docente incorpora también unos saberes sociales definidos y seleccionados por la institución universitaria. Estos saberes se integran igualmente en la práctica docente a través de la formación (inicial y continua) de los maestros de las distintas disciplinas ofrecidas por la Universidad. Podemos llamarlos "saberes disciplinarios". Son los saberes de que dispone nuestra sociedad que corresponden a los diversos campos del conocimiento, en forma de disciplinas, dentro de las distintas facultades y cursos. Los saberes disciplinarios (por ejemplo, matemáticas, historia, literatura, etc.) se transmiten en los cursos y departamentos universitarios, independientemente de las Facultades de Educación y de los cursos de formación del profesorado. Los saberes de las disciplinas surgen de la tradición cultural y de los grupos sociales productores de saberes.

### *Saberes curriculares*

A lo largo de sus estudios, los educadores deben apropiarse también de unos saberes que podemos llamar "curriculares" que se corresponden con los discursos, objetivos, contenidos y métodos a partir de los cuales la institución escolar categoriza y presenta los saberes sociales que ella misma define y selecciona como modelos de la cultura erudita y de formación para esa cultura. Se presentan en forma de programas escolares (objetivos, contenidos, métodos) que los profesores deben aprender a aplicar.

### *Saberes experienciales*

Finalmente, los mismos maestros, en el ejercicio de sus funciones y en la práctica de su profesión, desarrollan saberes específicos, basados en su trabajo cotidiano y en el conocimiento de su medio. Esos saberes brotan de la experiencia, que se encarga de validarlos. Se incorporan a la experiencia individual y colectiva en forma de hábitos y de habilidades, de saber hacer y de saber ser. Podemos llamarlos "saberes experienciales o prácticos". Dedicaremos la segunda parte de este capítulo a esos saberes y a las relaciones que mantienen con otros.

Hasta ahora hemos tratado de mostrar que los saberes son elementos constitutivos de la práctica docente. Esa dimensión de la profesión docente le

© narcea, s. a. de ediciones

confiere el estatus de práctica erudita que se articula, al mismo tiempo, con diferentes saberes: saberes sociales, transformados en saberes escolares a través de los saberes disciplinarios y saberes curriculares, procedentes de las ciencias de la educación, saberes pedagógicos y saberes experienciales. En suma, el profesor ideal es el que conoce su materia, su disciplina y su programa, además de poseer ciertos conocimientos relativos a las ciencias de la educación y a la pedagogía y que desarrolla un saber práctico, basado en su experiencia cotidiana con los alumnos.

Esas múltiples articulaciones entre la práctica docente y los saberes hacen de los maestros un grupo social y profesional cuya existencia depende, en gran parte, de su capacidad de dominar, integrar y movilizar tales saberes en cuanto condiciones para su práctica. En consecuencia, habría que esperar, por lo menos en la óptica tradicional de la sociología de las profesiones, que los educadores como grupo social y categoría profesional, procurasen imponerse como una de las instancias de definición y control de los saberes efectivamente integrados en su práctica. En esa misma perspectiva, también habría que esperar que se produjese un cierto reconocimiento social positivo del papel desempeñado por ellos en el proceso de formación-producción de los saberes sociales. Si admitimos, por ejemplo, que el profesorado ocupa, en el campo de los saberes, un espacio estratégicamente tan importante como el de la comunidad científica, ¿no deberían, entonces, gozar de un prestigio análogo? Sin embargo, eso no ocurre.

## Relaciones de los docentes con sus propios saberes

En general, podemos decir que el profesorado ocupa una posición estratégica, aunque socialmente devaluada, entre los diferentes grupos que actúan, de una u otra manera, en el campo de los saberes. De hecho, los saberes de la formación profesional, los disciplinarios y los curriculares de los maestros parecen siempre más o menos de segunda mano. Se incorporan, en efecto, a la práctica docente sin que sean producidos o legitimados por ella. La relación que los profesores mantienen con los saberes es la de "transmisores", "portadores" u "objetos" de saber, pero no de productores que pudieran imponer como instancia de legitimación social de su función y como espacio de verdad de su práctica. En otras palabras, la función docente se define en relación con los saberes, pero parece incapaz de definir un saber producido o controlado por quienes la ejercen.

Los saberes de las disciplinas y los saberes curriculares que poseen y transmiten los profesores poseen y transmiten no son el saber de los docentes ni el saber docente. De hecho, el cuerpo docente no es responsable de la definición ni de la selección de los saberes que transmiten la escuela y la Universidad. No controla directamente y ni siquiera indirectamente el proceso de

© narcea, s. a. de ediciones

definición y selección de los saberes sociales que se transforman en saberes escolares (disciplinarios y curriculares), mediante las categorías, programas, materias y disciplinas que la institución escolar administra e impone como modelo de la cultura erudita. En ese sentido, los saberes disciplinarios y curriculares que transmiten los maestros se sitúan en una posición de exterioridad en relación con la práctica docente: aparecen como resultados que se encuentran considerablemente determinados en su forma y contenido, productos procedentes de la tradición cultural y de los grupos productores de saberes sociales e incorporados a la práctica docente a través de las disciplinas, programas escolares, materias y contenidos que transmitir. En esa perspectiva, el profesorado podría compararse con técnicos y ejecutivos destinados a la tarea de la transmisión de saberes. Su saber específico estaría relacionado con los procedimientos pedagógicos de transmisión de los saberes escolares. En resumen, sería un saber de la pedagogía o pedagógico.

Pero, ¿es eso lo que ocurre en realidad? Los saberes relativos a la formación profesional del profesorado (ciencias de la educación e ideologías pedagógicas) dependen, a su vez, de la Universidad y de su cuerpo de formadores, así como del Estado y de su cuerpo de agentes de decisión y de ejecución. Además de no controlar la definición ni la selección de los saberes curriculares y disciplinarios, los maestros y profesores tampoco controlan la definición ni la selección de los saberes pedagógicos transmitidos por las instituciones de formación (Universidades y Escuelas de Magisterio). Una vez más, la relación que establecen los profesores con los saberes de la formación profesional se manifiesta como una relación exterior: las Universidades y los formadores universitarios asumen las tareas de producción y legitimación de los saberes científicos y pedagógicos, mientras a los docentes les compete apropiarse de esos saberes en el curso de su formación, como normas y elementos de su competencia profesional, competencia sancionada por la Universidad y por el Estado. Los saberes científicos y pedagógicos integrados en la formación del educador preceden y dominan la práctica de la profesión, pero no provienen de ella. Más adelante veremos que entre los profesores esa relación de exterioridad se manifiesta a través de una nítida tendencia a devaluar su propia formación profesional, asociándola a la "pedagogía y a las teorías abstractas de los formadores universitarios".

En suma, podemos decir que las diferentes articulaciones antes señaladas entre la práctica docente y los saberes constituyen mediaciones y mecanismos que someten esa práctica a temas que aquélla no produce ni controla. Llevando esto al extremo, podríamos hablar aquí de una relación de alienación entre los docentes y los saberes. De hecho, si las relaciones de los maestros con los saberes parecen problemáticas, como decíamos antes, ¿no será porque esas mismas relaciones implican siempre, en el fondo, una cierta distancia —social, institucional, epistemológica— que los separa y los enajena de esos saberes producidos, controlados y legitimados por otros?

© narcea, s. a. de ediciones

## Algunos elementos explicativos

Saber socialmente estratégico y, al mismo tiempo, devaluado, práctica erudita y, al mismo tiempo, aparentemente desprovista de un saber específico basado en la actividad de los profesores: la relación de los docentes con los saberes parece, como mínimo, ambigua. ¿Cómo explicar esta situación? Hay que considerar la conjugación de efectos derivados de fenómenos de diversa naturaleza.

1. En una perspectiva más amplia y de carácter histórico, podemos citar inicialmente, como hicimos antes, la división del trabajo que, en apariencia, es inherente al modelo erudito de la cultura de la modernidad. En las sociedades occidentales premodernas, la comunidad intelectual asumía, en general, las tareas de formación y de conocimiento en el ámbito de unas instituciones elitistas. Así era en las Universidades medievales. Por otra parte, los saberes técnicos y el saber hacer, necesarios para la renovación de las diferentes funciones ligadas al trabajo, se integraban en la práctica de los diversos grupos sociales que asumían esas mismas funciones y se cuidaban, en consecuencia, de la formación de sus miembros. Eso era lo que ocurría en las antiguas corporaciones de artesanos y obreros.

Con la modernización de las sociedades occidentales, ese modelo de cultura que integraba la producción y la formación de saberes, a través de grupos sociales específicos, se va eliminando progresivamente, en beneficio de una división social e intelectual de las funciones de investigación, asumidas a partir de entonces por la comunidad científica o por cuerpos de especialistas, y de las funciones de formación, asumidas por un cuerpo docente distanciado de las instancias de producción de los saberes. Los saberes técnicos y el saber hacer se van sistematizando progresivamente en cuerpos de conocimientos abstractos, separados de los grupos sociales, que se convierten en ejecutores atomizados en el universo del trabajo capitalista, que monopolizarán grupos de especialistas y de profesionales, y se integrarán en los sistemas públicos de formación. En el siglo XX, las ciencias y las técnicas, en cuanto núcleo fundamental de la cultura erudita contemporánea, se transformaron de forma considerable en fuerzas productivas e integradas de la economía. La comunidad científica se divide en grupos y subgrupos dedicados a tareas especializadas de producción restringida de conocimientos. La formación ya no es de su competencia; pasó a ser de la incumbencia de cuerpos profesionales improductivos desde el punto de vista cognitivo, y destinados a las tareas técnico-pedagógicas de formación.

2. Una vez más, en una perspectiva más amplia y de carácter cultural, podemos citar también la transformación moderna de la relación entre saber y formación, conocimiento y educación. En la larga tradición intelectual occidental o, mejor, según esa tradición, los saberes fundamentados en exigencias de racionalidad poseían una dimensión formadora derivada de su naturaleza

© narcea, s. a. de ediciones

intrínseca. La apropiación y la posesión del saber garantizan su virtud pedagógica y su "enseñabilidad". Eso ocurría, por ejemplo, con los saberes filosóficos tradicionales y con la doctrina cristiana (que representaban, como se sabe, los saberes científicos de su época). Las filosofías y la doctrina cristiana equivalían a saberes maestros, cuyo conocimiento garantizaba el valor pedagógico y la legitimidad de su enseñanza y de sus métodos como un todo.

Esos saberes maestros ya no existen. Ningún saber es, por sí mismo, formador. Los maestros ya no poseen saberes maestros (filosofía, ciencia positiva, doctrina religiosa, sistemas de normas y de principios, etc.) cuya posesión venga a garantizar su maestría: saber algo ya no es suficiente; es preciso también saber enseñar. El saber transmitido no posee, en sí mismo, ningún valor formador; sólo la actividad de transmisión le confiere ese valor. En otras palabras, los maestros asisten a un cambio de la naturaleza de su maestría: se traslada de los saberes a los procedimientos de transmisión de los saberes.

3. Un tercer fenómeno se manifiesta con la aparición de las ciencias de la educación y la consiguiente transformación de las categorías del discurso pedagógico. Hay que considerar dos aspectos. En primer lugar, el enraizamiento progresivo de la pedagogía moderna en los saberes psicológicos y psicopedagógicos. En el transcurso del siglo XX, la psicología se convierte en el paradigma de referencia para la pedagogía. Se integra en la formación de docentes, a los que proporciona saberes positivos presuntamente científicos, como medios y técnicas de intervención y de control. La antigua pedagogía general va siendo sustituida progresivamente por una pedagogía dividida en subdominios especializados cada vez más autónomos, alimentados por las nacientes ciencias de la educación. La formación del profesorado pierde, al mismo tiempo, su característica de formación general para transformarse en formación profesional especializada. Esos fenómenos se manifiestan, en su conjunto, a través de una "racionalización" de la formación y de la práctica docentes, racionalización basada, por una parte, en la monopolización de los saberes pedagógicos por los cuerpos de formadores de maestros, que están sujetos a las exigencias de la producción universitaria y forman, en realidad, un grupo desligado del universo del profesorado y de su actividad educativa, y, por otra parte, en la asociación de la práctica docente con modelos de intervención técnica, metodológica y profesional. La "cientificación" y la "tecnologización" de la pedagogía son dos polos de la división del trabajo intelectual y profesional establecida entre los cuerpos de formadores de las Escuelas de Magisterio y de las Universidades, que monopolizan el polo de producción y legitimación de los saberes científicos y pedagógicos, y el cuerpo docente, destinado a las tareas de ejecución y aplicación de los saberes.

En segundo lugar, la aparición y el desarrollo de las ciencias de la educación forman parte de un fenómeno ideológico más amplio (escuela nueva, pedagogía reformista, etc.), marcado por una transformación radical de la

© narcea, s. a. de ediciones

relación entre educador y educando. De manera resumida, el saber que el educador debe transmitir deja de ser el centro de gravedad del acto pedagógico; es el educando, el niño esencialmente, quien se convierte en el modelo y el principio del aprendizaje. De forma un poco caricaturesca, podríamos decir que el acto de aprender se hace más importante que el acto de saber. El saber de los maestros pasa a un segundo plano; queda subordinado a una relación pedagógica centrada en las necesidades e intereses del educando, pudiendo llegar a confundirse totalmente con un saber hacer, un "saber lidiar" y un saber estar con los alumnos. Esos mismos saberes quedan justificados por las psicologías evolutiva y de la personalidad, en especial las psicologías humanistas y postrousseaunianas (Carl Rogers y seguidores).

4. Con la constitución de las instituciones escolares modernas, surge otro fenómeno. En el decurso de los siglos XIX y XX, la educación y la infancia se convierten en espacio y problema públicos y en campo de una acción social racionalizada y planificada por el Estado. Los sistemas escolares se conciben como instituciones de masas que dispensan a toda la población un tratamiento uniforme, garantizado por un sistema jurídico y una planificación centralizada. El modelo de referencia es el modelo fabril de la producción industrial. La integración sistemática de la población en edad escolar (edad que se va dilatando) en la escuela, legitimada por las políticas de democratización y por la ampliación de la demanda social de educación, se traduce en la formación rápida de cuerpos de agentes y especialistas escolares. La formación de un cuerpo docente laico, formado sobre la base de las ciencias profanas y de la nueva pedagogía, se manifiesta como una exigencia interna del desarrollo del sistema escolar moderno. Las instituciones privadas (religiosas) de formación de maestros y la ideología de la vocación son reemplazadas por instituciones públicas (Escuelas de Magisterio y Universidades) y por una ideología de carácter profesional. Histórica y socialmente, el cuerpo docente aprovechó esta situación para formular diversas reivindicaciones y obtener mejoras económicas y profesionales, lo que se hace, entre otras cosas, por medio de la sindicación y de la valoración social de la profesión.

Ahora bien, cuando se considera retrospectivamente la lógica global de esa evolución, se puede constatar, que la mejoría de la situación económica y social de los educadores no se ha traducido en la transformación correspondiente a su papel ni a su peso relativo en los mecanismos que determinan los contenidos de la cultura y los saberes escolares, y las modalidades del trabajo y la organización pedagógicos. Ya sea eclesial o estatal, el cuerpo docente parece seguir siendo un cuerpo de ejecutores.

En el interior de la escuela-fábrica, ese cuerpo de ejecutores parece evolucionar, en los últimos treinta años, rumbo a una diferenciación técnica y pedagógica de sus tareas y funciones. A través de los controles administrativos y de las teorías sucesivas aplicadas en el sistema escolar, la masa de los educandos se transformó, primero, en poblaciones escolares y, a continuación, en cliente-

© narcea, s. a. de ediciones

las diversificadas, objetivos de la intervención de profesionales más o menos especializados. El profesor generalista ha visto cómo se restringía y se especializaba su campo de actuación con la aparición de las nuevas categorías de docentes y de especialistas (escuela infantil, educación especial, orientación escolar, psicología, etc.). Por esa misma razón, su saber, competencia y pedagogía en la institución escolar, se han visto restringidos y discutidos en lo referente a su capacidad para atender a las necesidades de unas clientelas diversificadas. Su campo de intervención ha quedado limitado y su competencia disminuida. La enseñanza se ha hecho más plural y se ha diferenciado con la aparición de subgrupos de especialistas y de docentes portadores y reivindicadores de saberes específicos. Parece que la idea tradicional del docente como educador ha pasado de moda. El docente cuida de la instrucción de los alumnos; la formación integral de la personalidad ya no es de su competencia.

5. En los últimos diez años viene actuando un último fenómeno, particularmente en los niveles superiores del sistema escolar. Se trata de la erosión del capital de confianza de los distintos grupos sociales en los saberes transmitidos por la escuela y los maestros. Ese deterioro habría comenzado, *grosso modo,* con la grave crisis económica que, a principios de 1980, afectó a todos los países industrializados. Esa crisis parece haber causado la destrucción de la creencia —alimentada por la ideología de la democratización escolar— en la existencia de una conexión lógica o necesaria entre los saberes escolares y los saberes necesarios para la renovación de las funciones sociales, técnicas y económicas. Los saberes transmitidos por la escuela no parecen corresponder ya, salvo de una forma muy poco adecuada, a los saberes socialmente útiles en el mercado de trabajo. Esa inadecuación llevaría, quizá, a una devaluación de los saberes transmitidos por los docentes ("¿para qué sirven exactamente?") y de los saberes escolares en general, cuya pertinencia social ya no se considera obvia. La escolarización, en cuanto estrategia global que posibilita el acceso a funciones sociales codiciadas, ya no sería suficiente. Surge entonces la necesidad de unas microestrategias cuyo desafío consistiría en determinar cuáles son los saberes socialmente pertinentes de entre los saberes escolares.

Esa situación puede o podría conducir (si no hubiera ocurrido ya) al desarrollo de una lógica de consumo de los saberes escolares. La institución escolar dejaría de ser un lugar de formación para convertirse en un mercado donde se ofrecería a los consumidores (alumnos y padres, adultos en proceso de reciclaje, educación permanente) unos saberes-instrumentos, saberes-medios, un capital de informaciones más o menos útiles para su futuro "posicionamiento" en el mercado de trabajo y su adaptación a la vida social. Los alumnos se transformarían en clientes. La definición y la selección de los saberes escolares dependerían entonces de las presiones de los consumidores y de la evolución más o menos tortuosa del mercado de los saberes sociales. La función de los maestros ya no consistiría en formar a individuos, sino en equiparlos teniendo en cuenta la competencia implacable que rige el mercado de

© narcea, s. a. de ediciones

trabajo. En vez de formadores, serían mucho más informadores o transmisores de informaciones potencialmente utilizables por los clientes escolares.

## EL DOCENTE ANTE SUS SABERES: LAS CERTEZAS DE LA PRÁCTICA Y LA IMPORTANCIA DE LA CRÍTICA DE LA EXPERIENCIA

¿Cómo reaccionan los maestros ante tales fenómenos? Nuestra investigación indica que el cuerpo docente, ante la imposibilidad de controlar los saberes disciplinarios, curriculares y de la formación profesional, produce, o trata de producir, unos saberes a través de los cuales comprende y domina su práctica. Esos saberes le permiten, como contrapartida, distanciarse de los adquiridos fuera de esa práctica.

De hecho, cuando interrogamos a los docentes sobre sus saberes y su relación con ellos, mencionan, a partir de las categorías de su propio discurso, unos saberes que llaman prácticos o experienciales. Lo que, en general, les caracteriza es el hecho de que se originan en la práctica cotidiana de la profesión y son validados por ella. Ahora bien, nuestras investigaciones indican que, para los educadores, los saberes adquiridos mediante la experiencia profesional constituyen los fundamentos de su competencia. A partir de ellos, los profesores juzgan su formación anterior o a lo largo de la carrera. Igualmente, les permite valorar la pertinencia o el realismo de las reformas introducidas en los programas o en los métodos. En fin, incluso a partir de los saberes experienciales, los docentes conciben los modelos de excelencia profesional dentro de su profesión. Veamos rápidamente en qué consisten.

### Saberes experienciales

Podemos llamar saberes experienciales al conjunto de saberes actualizados, adquiridos y necesarios en el ámbito de la práctica de la profesión y que no provienen de las instituciones de formación ni de los currículos. Estos saberes no están sistematizados en doctrinas o teorías. Son prácticos (y no de la práctica: no se superponen a la práctica para conocerla mejor, sino que se integran en ella y forman parte de ella en cuanto práctica docente) y forman un conjunto de representaciones a partir de las cuales los educadores interpretan, comprenden y orientan su profesión y su práctica cotidiana en todas sus dimensiones. Constituyen, por así decir, la cultura docente en acción.

Los saberes experienciales están enraizados en el siguiente hecho más general: la enseñanza se desenvuelve en un contexto de múltiples interacciones que representan condicionantes diversos para la actuación del profesor.

© narcea, s. a. de ediciones

Esos condicionantes no son problemas abstractos, como los encontrados por el científico, ni problemas técnicos, como los que se presentan a los técnicos y tecnólogos. El científico y el técnico trabajan a partir de modelos y sus condicionantes se derivan de la aplicación o de la elaboración de ellos. Con el docente es distinto. En el ejercicio cotidiano de su función, los condicionantes parecen relacionados con situaciones concretas que no permiten definiciones acabadas y que exigen improvisación y habilidad personal, así como la capacidad de afrontar situaciones más o menos transitorias y variables. Ahora bien, el hecho de afrontar condicionantes y situaciones es formador: sólo eso permite al docente desarrollar los *habitus* (es decir, determinadas disposiciones adquiridas en y por la práctica real), que le permitirán precisamente afrontar los condicionantes e imponderables de la profesión. Los *habitus* pueden transformarse en un estilo de enseñanza, en recursos ingeniosos de la profesión e, incluso, en rasgos de la "personalidad profesional": se manifiestan, por tanto, a través de un saber ser y de un saber hacer personales y profesionales validados por el trabajo cotidiano.

El docente raramente actúa solo. Se encuentra en interacción con otras personas, empezando por los alumnos. La actividad educativa no se ejerce sobre un objeto, un fenómeno que haya que conocer o una obra que haya que producir, sino en una red de interacciones con otras personas, en un contexto en el que el elemento humano es determinante y dominante y en el que están presentes símbolos, valores, sentimientos, actitudes, que son susceptibles de interpretación y decisión, y que, por regla general, tienen un carácter de urgencia. Esas interacciones están mediadas por diversos canales: teorías, comportamientos, maneras de ser, etc. En consecuencia, no exigen de los maestros un saber sobre un objeto de conocimiento ni sobre una práctica, destinado principalmente a objetivarla, sino la capacidad de comportarse como sujetos, como actores y de ser personas en interacción con personas. Tal capacidad es generadora de certezas particulares, de las que la más importante consiste en la confirmación por el docente de su propia capacidad de enseñar y de alcanzar un buen hacer en la práctica de la profesión. Además, esas interacciones se producen en un determinado medio, en un universo institucional que el educador descubre progresivamente, tratando de adaptarse e integrarse en él. Ese medio —la escuela— es un medio social constituido por relaciones sociales, jerarquías, etc. Por último, las interacciones se producen también en medio de normas, obligaciones, prescripciones que los docentes deben conocer y respetar en diversos grados (por ejemplo, los programas). Los saberes experienciales proporcionan a los profesores unas certezas relativas a su contexto de trabajo en la escuela, de manera que facilitan su integración. Los saberes experienciales del docente poseen, por tanto, tres "objetos":

– Las relaciones e interacciones que establecen y desarrollan con los demás agentes en el campo de su práctica

© narcea, s. a. de ediciones

– Las diversas obligaciones y normas a las que debe someterse su trabajo
– La institución, en cuanto medio organizado y compuesto de funciones diversificadas.

Estos objetos no son objetos de conocimiento, sino que constituyen la propia práctica docente y sólo se revelan a través de ella. En otras palabras, no son sino las condiciones de la profesión. De ello se derivan tres observaciones importantes:

– En relación con estos objetos-condiciones, se establece un desfase, una distancia crítica entre los saberes experienciales y los saberes adquiridos en la formación. Algunos docentes viven esa distancia como un choque (con la "dura realidad" de los grupos y de las aulas) en sus primeros años de enseñanza. Al convertirse en maestros, descubren los límites de sus saberes pedagógicos. En algunos, ese descubrimiento provoca el rechazo puro y simple de su formación anterior y el convencimiento de que el docente es el único responsable de su éxito. En otros, provoca una revaluación (algunas asignaturas fueron útiles, otras no). Finalmente, en otros, suscita unos juicios más relativos (por ejemplo: "mi formación me sirvió para la organización de las asignaturas, la presentación del material pedagógico", o incluso: "no se puede pedir a la Universidad una misión imposible").
– En la medida en que asegura la práctica de la profesión, el conocimiento de estos objetos-condiciones se inserta necesariamente en un proceso de aprendizaje rápido: al principio de la carrera profesional (de uno a cinco años), los profesores acumulan, al parecer, su experiencia fundamental. El aprendizaje rápido tiene un valor de confirmación: inmersos en la práctica, teniendo que aprender haciendo, los docentes deben probarse a sí mismos y probar a los demás que son capaces de enseñar. La experiencia fundamental tiende a transformarse, a continuación, en una manera personal de enseñar, en recursos ingeniosos de la profesión, en *habitus*, en rasgos de la personalidad profesional.
– No todos los objetos-condiciones tienen el mismo valor para la práctica de la profesión: saber dirigir una clase es más importante que conocer los mecanismos de la secretaría de educación; saber establecer una relación con los alumnos es más importante que saber establecer una relación con los especialistas. Los saberes docentes obedecen, por tanto, a una jerarquía: su valor depende de las dificultades que presentan en relación con la práctica. En el discurso docente, las relaciones con los alumnos componen el espacio en el que se validan, en última instancia, su competencia y sus saberes. El aula y la interacción cotidiana con los grupos de alumnos constituyen, en cierto modo, una prueba tanto al "yo profesional" como a los saberes mediados y transmitidos por el docente. Esto aparece con toda claridad en las entrevistas que realizamos a

© narcea, s. a. de ediciones

algunos profesores: "Es imposible mentir o disimular ante un grupo de alumnos: no se les puede ocultar nada, es preciso implicarse por completo".

## Objetivación parcial de los saberes experienciales

Los saberes experienciales tienen su origen en la práctica cotidiana de los maestros cuando se enfrentan con las condiciones de la profesión. ¿Significa esto que residen por completo en las certezas subjetivas acumuladas individualmente en el decurso de la carrera profesional? No, pues esas certezas también son compartidas y compartibles en las relaciones con los compañeros. A través de las relaciones con los compañeros y, por tanto, a través de la confrontación entre los saberes producidos por la experiencia colectiva, los saberes experienciales adquieren una cierta objetividad: las certezas subjetivas deben sistematizarse, a fin de transformarse en un discurso de experiencia, capaz de informar o de formar a otros docentes y de proporcionar una respuesta a sus problemas. La relación de los profesores jóvenes con los docentes experimentados, los colegas con los que trabajamos a diario en el contexto de proyectos pedagógicos de duración más larga, el entrenamiento y la formación de los alumnos en prácticas y de los docentes principiantes son situaciones que permiten objetivar los saberes de la experiencia. En tales situaciones, los educadores se ven empujados a tomar conciencia de sus propios saberes experienciales, cuando deben transmitirlos y, por tanto, objetivarlos, para sí mismos, o para sus colegas. En este sentido, el docente es no sólo un práctico, sino también un formador.

El papel de los docentes en la transmisión de saberes a sus compañeros no sólo se ejerce en el contexto formal de las tareas de animación de grupos. A diario, los profesores comparten entre ellos sus saberes a través de material didáctico, recursos, modos de hacer, de organizar el aula, etc. Además, también intercambian informaciones sobre los alumnos. En suma, comparten un saber práctico sobre su actuación. La colaboración entre docentes de un mismo nivel de enseñanza que construyen un material o elaboran pruebas juntos y las experiencias de enseñanza en equipo también forman parte de la práctica de distribución de los saberes. Aunque los maestros no consideren las actividades de distribución de los saberes como obligación o responsabilidad profesional, la mayor parte de ellos manifiesta la necesidad de compartir su experiencia. Los docentes mencionan las reuniones pedagógicas, así como los congresos realizados por las diversas asociaciones profesionales, como espacios privilegiados de intercambio.

Los saberes experienciales adquieren también una cierta objetividad en su relación crítica con los disciplinarios, curriculares y de formación profesional. La práctica cotidiana de la profesión no favorece el desarrollo de certezas

© narcea, s. a. de ediciones

"experienciales", pero permite también una evaluación de los otros saberes, mediante su traducción en función de las condiciones limitadoras de la experiencia. Los profesores no rechazan por completo los otros saberes; por el contrario, los incorporan a su práctica, traduciéndolos a categorías de su propio discurso. En ese sentido, la práctica puede considerarse como un proceso de aprendizaje a través del cual se reconstruye su formación adaptándola a la profesión, eliminando lo que les parece inútilmente abstracto o sin relación con la realidad vivida y conservando lo que pueda servirles de una forma o de otra. Así, la experiencia provoca un efecto de recuperación crítica (*retroalimentación*) de los saberes adquiridos antes o fuera de la práctica profesional. Filtra y selecciona los otros saberes, permitiendo así que los docentes examinen con atención sus conocimientos, los juzguen y los evalúen y, por tanto, objetiven un saber formado por todos los saberes traducidos y sometidos al proceso de validación constituido por la práctica cotidiana.

## CONCLUSIÓN: EL SABER DOCENTE Y LA CONDICIÓN DE UNA NUEVA PROFESIONALIDAD

El saber docente es, por tanto, esencialmente heterogéneo: saber plural, formado por diversos saberes provenientes de las instituciones de formación, de la formación profesional, de los currículos y de la práctica cotidiana. Pero esa heterogeneidad no sólo se debe a la naturaleza de los saberes presentes; se deriva también de la situación del cuerpo docente ante los demás grupos productores y portadores de saberes y de las instituciones de formación. En la primera parte de este capítulo, tratamos de poner de manifiesto las relaciones de carácter exterior que asocian a los docentes con los saberes curriculares, disciplinarios y de la formación profesional. Esas relaciones de carácter exterior se insertan hoy en una división social del trabajo intelectual entre los productores de saberes y los formadores, entre los grupos e instituciones responsables de las nobles tareas de producción y legitimación de los saberes y los grupos e instituciones responsables de las tareas de formación, concebidas en los moldes devaluados de la ejecución, de la aplicación de técnicas pedagógicas, del saber hacer.

Ante esa situación, los saberes experienciales surgen como núcleo vital del saber docente, núcleo a partir del cual los profesores tratan de transformar sus relaciones de carácter exterior con los saberes en relaciones de carácter interior con su propia práctica. En este sentido, los saberes experienciales no son saberes como los demás; están formados, en cambio, por todos los demás, pero traducidos, "pulidos" y sometidos a las certezas construidas en la práctica y en la experiencia. Para concluir, cabría preguntarnos si al cuerpo docen-

© narcea, s. a. de ediciones

te no le beneficiaría exteriorizar sus saberes de la práctica cotidiana y de la experiencia vivida, de manera que llevara a su reconocimiento por otros grupos productores de saberes y a imponerse, de ese modo, como grupo productor de un saber derivado de su práctica y sobre el que podría reivindicar un control socialmente legítimo.

Nos parece que esa tarea es la condición básica para la creación de una nueva profesionalidad entre los educadores. Mientras tanto, sería ilusorio creer que se podría alcanzar limitándose al plano específico de los saberes. Esta tarea, en cuanto estrategia de profesionalización del cuerpo docente, exige la institución de una verdadera asociación entre el profesorado, cuerpos universitarios de formadores y responsables del sistema educativo. Los saberes experienciales alcanzarán su reconocimiento desde el momento en que los docentes manifiesten sus propias ideas respecto a los saberes curriculares y disciplinarios y, sobre todo, respecto a su propia formación. ¿Hará falta otra reforma de la enseñanza para que los responsables de las Facultades de Educación y los formadores universitarios se dirijan a la escuela para aprender a enseñar con ayuda de los maestros?

© narcea, s. a. de ediciones

# 2

# Saberes, tiempo y aprendizaje del trabajo en el magisterio*

TAL COMO YA HABÍA ENUNCIADO MARX, toda *praxis* social es, en cierto modo, un *trabajo* cuyo proceso de realización desencadena una transformación real en el trabajador. Trabajar no es exclusivamente transformar un objeto o situación en otra cosa; es también transformarse a sí mismo en y por el trabajo (Dubar, 1992, 1994)[1]. En términos sociológicos, puede decirse que el trabajo modifica la identidad del trabajador, pues trabajar no es sólo hacer alguna cosa, sino hacer alguna cosa de sí mismo, consigo mismo. Como recuerda Schwartz (1997, pág. 7), la experiencia viva del trabajo ocasiona siempre "un 'drama del uso de sí mismo', una problemática negociación entre el uso de sí mismo por sí mismo y el uso de sí por el (los) otro(s)". Si una persona enseña durante treinta años, no sólo hace algo, sino que hace algo de sí misma: su identidad asume las señales de su propia actividad y una parte importante de su existencia se caracteriza por su actuación profesional. En suma, *con el paso del tiempo*, se va convirtiendo —a sus propios ojos y a los de los demás— en un docente, con su cultura, su espíritu, sus ideales, sus funciones, sus intereses, etc.

---

* Una versión algo diferente de este texto se publicó en Tardif, M. y Raymond, D. (2000): "Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério", *Revista Educação e Sociedade*, 73, 209-244.

[1] Conviene recordar que para Dubar, el aspecto determinante de la socialización profesional, sobre todo durante el período que destaca particularmente la inserción en el ambiente de trabajo, consiste en la negociación de formas de identidad que posibiliten la coordinación de la identidad para sí y la identidad para el otro.

© narcea, s. a. de ediciones

Ahora bien, si el trabajo modifica al trabajador y su identidad, también modifica, *siempre con el paso del tiempo*, su "saber trabajar". De hecho, en toda ocupación, el tiempo surge como un factor importante para comprender los saberes de los trabajadores, *una vez que trabajar remite a aprender a trabajar, o sea, a dominar progresivamente los saberes necesarios para la realización del trabajo*: "la vida es breve, el arte es largo", dice el proverbio. En ciertos oficios tradicionales (por ejemplo, los oficios ligados a la tierra y al mar: la agricultura, la actividad salinera, la pesca, etc.), el tiempo de aprendizaje del trabajo se confunde muchas veces con el tiempo de vida: el trabajo se aprende mediante la inmersión en el ambiente familiar y social, en el contacto directo y cotidiano con las tareas de los adultos, para cuya realización se forma poco a poco a los niños y los jóvenes, muchas veces por imitación, repetición y experiencia directa del *lebenwelt* del trabajo (Jorion y Delbos, 1990). En otras ocupaciones —y ése es el caso del profesorado— el aprendizaje del trabajo pasa por una escolarización más o menos larga, cuya función es proporcionar a los futuros trabajadores unos conocimientos teóricos y técnicos que los preparen para el ámbito laboral. Sin embargo, aún así, es raro que la formación teórica no tenga que completarse con una formación práctica, es decir, con una experiencia directa, cuya duración es variable y gracias a la cual el trabajador se familiariza con su ambiente y asimila progresivamente los saberes necesarios para la realización de sus tareas. En otros oficios, el aprendizaje concreto del trabajo asume la forma de una relación entre un aprendiz y un trabajador experimentado, como ocurre ahora, cada vez más, desde la implantación de los nuevos dispositivos de formación para el magisterio (Raymond y Lenoir, 1998). Esa relación de compañerismo no se limita a una transmisión de informaciones, sino que desencadena un verdadero proceso de formación en el que el aprendiz aprende, durante un período más o menos largo, a asimilar las rutinas y prácticas del trabajo, al mismo tiempo que recibe una formación referente a las reglas y valores de su organización y a su significado para las personas que practican el mismo oficio, por ejemplo, en el ámbito de los establecimientos escolares.

En suma, podemos decir que los saberes ligados al trabajo son temporales, pues se construyen y dominan progresivamente durante un período de aprendizaje variable, de acuerdo con cada ocupación. Esa dimensión temporal se deriva del hecho de que las situaciones de trabajo exigen de los trabajadores conocimientos, competencias, aptitudes y actitudes específicas que sólo pueden adquirirse y dominarse en contacto con esas mismas realidades (Durand, 1996; Montmollin, 1996; Terssac, 1996). En otras palabras, las situaciones de trabajo parecen irreductibles desde el punto de vista de la racionalidad técnica del saber (Schön, 1983), según la cual la práctica profesional consiste en una resolución instrumental de problemas basada en la aplicación de teorías y técnicas científicas construidas en otros campos (por ejemplo, mediante la investigación, en laboratorios, etc.). Esas situaciones exigen, por el contrario, que los trabajadores desarrollen progresivamente unos saberes

© narcea, s. a. de ediciones

generados y basados en el mismo proceso de trabajo. Ahora bien, estos son exactamente los saberes que exigen tiempo, práctica, experiencia, hábito, etc.

Lo que aquí nos interesa, precisamente, son las relaciones entre tiempo, trabajo y aprendizaje de los *saberes profesionales* de los docentes profesionales que actúan en la enseñanza primaria y en la secundaria, es decir, de los *saberes movilizados y empleados en la práctica cotidiana, saberes que proceden de ella, de una forma o de otra, y sirven para resolver los problemas de los docentes en ejercicio, dando sentido a las situaciones de trabajo que les son propias*. Este capítulo está dividido en tres partes:

- En primer lugar, mostraremos en qué aspectos puede ser pertinente el estudio de esas relaciones para comprender mejor la naturaleza de los saberes profesionales de los profesores; al mismo tiempo, procuraremos situarnos en el campo más amplio de la bibliografía sobre los saberes que sirven de fundamento para la enseñanza, precisando brevemente nuestra perspectiva teórica.
- A continuación, estudiaremos algunas relaciones existentes entre los saberes, el tiempo y el trabajo, tal como se expresan en los fenómenos de la historia de la vida, del aprendizaje preprofesional y de la carrera de los docentes.
- Finalmente, para concluir, propondremos una reflexión y algunas pistas teóricas sobre las diversas relaciones existentes entre el tiempo y los saberes profesionales, asociando todo ello con las cuestiones de la cognición, la identidad del trabajador y el trabajo.[2]

## EL TIEMPO EN LA CONSTRUCCIÓN DE LOS SABERES

Abordar la cuestión de los saberes de los docentes, desde el punto de vista de su relación con el tiempo, no es tarea fácil en sí misma. De hecho, son raros los autores que tratan directamente esta cuestión como estamos haciendo ahora. Tratemos, entonces, de justificarla y de mostrar dónde reside su interés.

En los últimos veinte años, gran parte de la bibliografía norteamericana sobre la formación del profesorado, así como sobre la profesión docente, ha tratado de los saberes que sirven de base para la enseñanza y que los investi-

[2] En lo que se refiere a los aspectos empírico y metodológico, este capítulo se apoya en las investigaciones de Lessard y Tardif (1996) y Tardif y Lessard (2000), basadas en entrevistas con 150 docentes profesionales, así como en observaciones hechas en el aula y en los establecimientos de enseñanza; también se utilizaron los datos recogidos por Raymond, Butt y Yamagishi (1993) y por Mukamurera (1998). Para mayores aclaraciones en relación con los procedimientos metodológicos y el marco teórico, consúltense estos trabajos. Salvo indicación en contra, los extractos del discurso de los profesores citados en este texto proceden de esas investigaciones.

© narcea, s. a. de ediciones

gadores anglosajones designan muchas veces con la expresión *knowledge base*.[3] La expresión *knowledge base* puede entenderse de dos maneras: en sentido estricto, designa los saberes movilizados por los "profesores eficientes" durante su acción en el aula (por ejemplo, en las actividades de gestión de la clase y de la materia), saberes que fueron validados por la investigación y que deberían incorporarse a los programas de formación del profesorado (cf. Gauthier y cols., 1998); en sentido amplio, designa el conjunto de los saberes que fundamentan el acto de enseñar en el ambiente escolar (Tardif y Lessard, 2000). Estos saberes proceden de diversas fuentes (formación inicial y continua de los docentes, currículo y socialización escolar, conocimiento de las disciplinas que hayan de enseñarse, experiencia en la profesión, cultura personal y profesional, aprendizaje con los compañeros, etc.). Nuestra propia concepción está relacionada con este segundo significado.

Es necesario especificar también que atribuimos a la idea de "saber" un sentido amplio que engloba los conocimientos, las competencias, las habilidades (o aptitudes) y las actitudes de los docentes, o sea, lo que se ha llamado muchas veces saber, saber hacer y saber ser. *Nuestra postura no es caprichosa, pues refleja lo que los propios docentes dicen con respecto a sus saberes*. De hecho, los profesores con los que consultamos y a los que observamos durante años hablan de diversos conocimientos, habilidades, competencias, talentos, formas de saber hacer, etc., relativos a diferentes fenómenos ligados a su trabajo. Como por ejemplo, el conocimiento de la materia, la planificación de las clases y su organización. Tratan igualmente del conocimiento de los grandes principios educativos y del sistema de enseñanza, haciendo comentarios sobre los programas y libros didácticos, su valor y su utilidad. Destacan diversas habilidades y actitudes: desear trabajar con jóvenes y niños, ser capaz de seducir al grupo, dar pruebas de imaginación, partir de la experiencia de los alumnos, tener una personalidad atractiva, desempeñar su papel de manera profesional, sin dejar de ser auténtico, ser capaz de cuestionarse a sí mismo. En fin, los profesores destacan su experiencia en la profesión como fuente primordial de su competencia, de su "saber enseñar".

En resumen, como vemos, los saberes que sirven de base para la enseñanza, tal como los ven los docentes, no se limitan a contenidos bien delimitados que dependan de un conocimiento especializado. Abarcan gran diversidad de objetos, preguntas, problemas *que están relacionados con su trabajo*. Además, no corresponden o, por lo menos, corresponden muy poco a los conocimientos teóricos adquiridos en la Universidad y producidos por la investigación en el área de la educación: para los docentes profesionales, la experiencia de trabajo parece ser la fuente privilegiada de su saber enseñar. Señalemos también la importancia que atribuyen a factores cognitivos: su personalidad, diversos

[3] Por el lado francófono, se habla mucho más de "referencias de competencia" (cf. Paquay, Altet, Charlier y Perrenoud, 1996).

© narcea, s. a. de ediciones

talentos, el entusiasmo, la vivacidad, el amor a los niños, etc. Por último, los profesores se refieren también a los conocimientos sociales compartidos, conocimientos que tienen en común con los alumnos, en cuanto miembros de un mismo mundo social, por lo menos, en el ámbito del aula. En este mismo sentido, su integración y su participación en la vida cotidiana de la escuela y de los compañeros de trabajo manifiestan igualmente unos conocimientos y maneras de ser colectivos, así como diversos conocimientos del trabajo compartidos por los compañeros, en especial con respecto a los alumnos y a los padres, pero también en lo que se refiere a las actividades pedagógicas, el material didáctico, los programas de enseñanza, etc.

*Los saberes profesionales del profesorado parecen ser, por tanto, plurales, compuestos, heterogéneos*, pues sacan a la superficie, en el mismo ejercicio del trabajo, conocimientos y manifestaciones del saber hacer y del saber ser bastante diversificados y procedentes de variadas fuentes, que podemos suponer de naturaleza también diferente. Diversos autores trataron de organizar esa diversidad, proponiendo clasificaciones o tipologías relativas al saber de los profesores: Bourdoncle (1994); Doyle (1977); Gage (1978); Gauthier y cols. (1998); Martin (1993); Martineau (1997); Mellouki y Tardif (1995); Paquay (1993); Raymond (1993); Raymond, Butt y Yamagishi (1993); Shulman (1986). Aún así, esas numerosas tipologías presentan dos problemas primordiales: por una parte, su número y su diversidad dan muestras del desmembramiento de la idea de "saber"; por otra, cuando las comparamos, vemos que se basan en elementos incomparables entre sí. Por ejemplo, unas tratan de fenómenos sociales (Bourdoncle, 1994); otras, de principios epistemológicos (Shulman, 1986; Martineau, 1997); de corrientes de investigaciones (Martin, 1993; Raymond, 1993; Gauthier y cols., 1997) o de modelos ideales (Paquay, 1993). En suma, la proliferación de tipologías no hace sino desarticular el problema e imposibilita una visión más "comprensible" de los saberes de los docentes como un todo.

Hace algunos años, propusimos una primera tentativa de solución para la cuestión del "pluralismo epistemológico" de los saberes del docente (capítulo 1), mediante un modelo de análisis basado en el origen social. Esa interpretación procuraba asociar la cuestión de la naturaleza y de la diversidad de los saberes del maestro a la de sus fuentes, o sea, a su origen social. Aún hoy, nos parece válido ese abordaje. A nuestro modo de ver, recoge mejor la diversidad de los saberes de los docentes que las diferentes tipologías propuestas por los autores precedentes. Permite evitar la utilización de criterios epistemológicos disonantes que reflejan los postulados teóricos de los autores, proponiendo, al mismo tiempo, un modelo construido a partir de categorías relacionadas con la trayectoria recorrida por los profesores al edificar los saberes que utilizan efectivamente en su práctica profesional cotidiana (Raymond y cols., 1993).

La tabla siguiente propone un modelo tipológico para identificar y clasificar los saberes del profesorado. En vez de tratar de proponer unos criterios internos que permitan discriminar y compartimentar los saberes en catego-

© narcea, s. a. de ediciones

rías disciplinarias o cognitivas diferentes (por ejemplo: conocimientos pedagógicos y conocimiento de la materia; saberes teóricos y procedimentales, etc.), procura tener en cuenta el pluralismo del saber profesional, relacionándolo con los lugares en los que actúan los propios docentes, con las organizaciones que los forman o en las que trabajan, con sus instrumentos de trabajo y, en fin, con su experiencia laboral. También pone de manifiesto las fuentes de adquisición de ese saber y de sus modos de integración en la enseñanza.

| **Saberes de los docentes** | **Fuentes sociales de adquisición** | **Modos de integración en el trabajo docente** |
|---|---|---|
| Saberes personales de los docentes. | La familia, el ambiente de vida, la educación en sentido lato, etc. | Por la historia de vida y por la socialización primaria. |
| Saberes procedentes de la formación escolar anterior. | La escuela primaria y secundaria, los estudios postsecundarios no especializados, etc. | Por la formación y por la socialización preprofesionales. |
| Saberes procedentes de la formación profesional para la docencia. | Los establecimientos de formación del profesorado, las prácticas, los cursos de reciclaje, etc. | Por la formación y por la socialización profesionales en las instituciones de formación del profesorado. |
| Saberes procedentes de los programas y libros didácticos utilizados en el trabajo. | La utilización de las "herramientas" de los docentes: programas, libros didácticos, cuadernos de ejercicios, fichas, etc. | Por la utilización de las "herramientas" de trabajo, su adaptación a las tareas. |
| Saberes procedentes de su propia experiencia en la profesión, en el aula y en la escuela. | La práctica del oficio en la escuela y en el aula, la experiencia de los compañeros, etc. | Por la práctica del trabajo y por la socialización profesional. |

*Tabla 1. Los saberes de los docentes*

Esta tabla pone de manifiesto varios fenómenos importantes. En primer lugar, todos los saberes que identifica son utilizados realmente por los maestros en el contexto de su profesión y del aula. De hecho, los docentes utilizan constantemente sus propios conocimientos y un saber hacer personalizado, trabajan con los programas y libros didácticos, se basan en saberes escolares relativos a las materias enseñadas, se fían de su experiencia y retienen ciertos elementos de su formación profesional. Además, la tabla anterior registra la naturaleza social del saber profesional: se puede constatar que los diversos saberes de los docentes están lejos de ser producidos directamente por ellos, ya que en cierto modo son "exteriores" al oficio de enseñar, pues provienen de lugares sociales anteriores a la carrera propiamente dicha o situados fuera del trabajo cotidiano. Por ejemplo, algunos provienen de la familia del docen-

© narcea, s. a. de ediciones

te, de la escuela que lo formó y de su cultura personal; otros proceden de las Universidades; otros tienen su origen en la institución o en el establecimiento de enseñanza (programas, reglas, principios pedagógicos, objetivos, finalidades, etc.); otros, provienen de los compañeros, de los cursos de reciclaje, etc. *En ese sentido, el saber profesional está, en cierto modo, en la confluencia entre varias fuentes de saberes provenientes de la historia de vida individual, de la sociedad, de la institución escolar, de los otros agentes educativos, de los lugares de formación, etc.* Ahora bien, cuando se movilizan estos saberes en las interacciones diarias en el aula, es imposible identificar inmediatamente sus orígenes: los gestos son fluidos y los pensamientos —poco importan las fuentes— convergen hacia la realización de la intención educativa del momento.

Los saberes que sirven de base para la enseñanza se caracterizan, aparentemente, por lo que podemos llamar *sincretismo*. Sincretismo significa, en primer lugar, que, a nuestro modo de ver, sería vano procurar una unidad teórica, aunque fuese superficial, en ese conjunto de conocimientos, de saber hacer, de actitudes y de intenciones. Si es verdad que los profesores poseen ciertos conceptos con respecto al alumno, la educación, la instrucción, los programas, la gestión de la clase, etc., tales concepciones no se traducen todavía en un esfuerzo de totalización y de unificación basadas, por ejemplo, en criterios de coherencia interna, de validez, etc. En otros términos, un maestro no posee habitualmente una sola y única "concepción" de su práctica, sino varias concepciones que utiliza en función de su realidad cotidiana y biográfica y, al mismo tiempo, de sus necesidades, recursos y limitaciones. Si los saberes de los docentes poseen una cierta coherencia, no se trata de una coherencia teórica ni conceptual, sino pragmática y biográfica: como las diferentes herramientas del artesano forman parte de la misma caja de herramientas, pues el artesano que las adoptó o adaptó puede necesitarlas en su trabajo. La asociación existente entre todas las herramientas y la relación del artesano con ellas no es teórica o conceptual, sino pragmática: están todas allí porque pueden servir para algo o ser reclamadas en el proceso de trabajo. Ocurre lo mismo con los saberes que fundamentan el trabajo de los docentes profesionales.[4]

En segundo lugar, sincretismo significa que la relación entre los saberes y el trabajo docente no puede pensarse según el modelo aplicacionista de la racionalidad técnica, utilizado en las formas de concebir la formación de los profesionales y en la que los saberes anteceden a la práctica, formando una especie de repertorio de conocimientos previos que, a continuación, se aplican en la acción. Los saberes del profesorado no se derivan sobre todo de la investigación ni de saberes codificados que pudieran facilitar soluciones totalmente prefabricadas para los problemas concretos de la acción cotidiana, pro-

[4] Esto no quiere decir, por otra parte, que, a los ojos del docente, esos saberes tengan todos el mismo valor y utilidad. Unos saberes serán más importantes o más centrales que otros, según las situaciones (cf. capítulo 1).

© narcea, s. a. de ediciones

blemas que se presentan con frecuencia, además, como casos únicos e inestables, haciendo imposible, por tanto, la aplicación de técnicas demasiado estructuradas (Perrenoud, 1996).

En fin, en tercer lugar, por sincretismo debe entenderse que la enseñanza exige del trabajador la capacidad de utilizar, en la acción cotidiana, un vasto conjunto de saberes compuestos. Al actuar, el profesor se basa en varios tipos de juicios prácticos para estructurar y orientar su actividad profesional. Por ejemplo, para tomar una decisión, se apoya con frecuencia en valores morales o normas sociales; además, gran parte de las prácticas disciplinarias del docente se asientan en juicios normativos relativos a las diferencias entre lo permitido y lo prohibido. Para alcanzar los fines pedagógicos, el maestro también recurre a juicios provenientes de tradiciones escolares, pedagógicas y profesionales que él mismo ha asimilado e interiorizado. Se fundamenta, en fin, en su "experiencia vivida", en cuanto fuente viva de sentidos a partir de la cual el propio pasado le posibilita esclarecer el presente y prever el futuro. Valores, normas, tradiciones, experiencia vivida son elementos y criterios a partir de los cuales el docente emite juicios profesionales. Desde ese punto de vista, los saberes del docente, cuando se ven como "saberes en la acción" (*knowing-in-action*) (Schön, 1983), parecen estar caracterizados fundamentalmente por el "polimorfismo del raciocinio" (George, 1997), es decir, por el uso de razonamientos, conocimientos, reglas, normas y procedimientos variados, derivados de los tipos de acción en los que el actor está concretamente implicado junto con los otros, en este caso, los alumnos. Ese polimorfismo del raciocinio revela el hecho de que, durante la acción, los saberes del maestro se construyen y utilizan, al mismo tiempo, en función de diferentes tipos de razonamiento (inducción, deducción, abducción, analogía, etc.) que expresan la flexibilidad de la actividad docente ante fenómenos (normas, reglas, afectos, comportamientos, objetivos, papeles sociales) irreductibles a una racionalidad única, como, por ejemplo, la de la ciencia empírica o la de la lógica binaria clásica.

A pesar de su interés, un abordaje tipológico basado en la procedencia social de los saberes parece relativamente simplificador, pues da la impresión de que todos los saberes son, en cierto modo, contemporáneos unos de otros e inmóviles, y se encuentran por igual disponibles en la memoria del docente, que buscaría en esa "reserva de conocimientos" los que le hicieran falta en el momento de la acción. Pero las cosas no son tan simples. Ese abordaje pasa por alto las dimensiones temporales del saber profesional, o sea, su inscripción en la historia de vida del docente y su construcción a lo largo de su carrera.

Esa inscripción en el tiempo[5] es particularmente importante para comprender la genealogía de los saberes docentes. De hecho, las experiencias for-

[5] Es evidente que se trata del tiempo tal como es vivido y no del tiempo cronológico expresado en términos de fechas precisas. La reconstrucción del desarrollo de los saberes docentes no puede confundirse con la composición de crónicas ni con el establecimiento de una cronología de experiencias.

© narcea, s. a. de ediciones

madoras vividas en la familia y en la escuela se dan incluso antes de que la persona haya desarrollado un aparato cognitivo adecuado para nombrar e indicar lo que retiene de esas experiencias. Además de marcadores afectivos globales conservados en forma de preferencias o de repulsiones, el individuo dispone, antes de nada, de referencias de tiempo y de lugares para indexar y fijar esas experiencias en la memoria. Los vestigios de la socialización primaria y de la socialización escolar del docente están, por tanto, muy marcados por referencias de orden temporal. Al evocar cualidades deseables o indeseables que desee encarnar o evitar como docente, se acordará de la destacada personalidad de una maestra de quinto curso, de una injusticia personal vivida en la escuela infantil o de las interminables ecuaciones que el profesor de química obligaba a hacer al final de segundo. En consecuencia, la temporalidad estructuró la memorización de experiencias educativas claves para la construcción del yo profesional y constituye el medio privilegiado de llegar a ello. Además, tal como indican Berger y Luckman (1980), la temporalidad es una estructura intrínseca de la conciencia: es coercitiva. Una secuencia de experiencias de vida no puede invertirse. No hay operación lógica que pueda hacer que se vuelva al punto de partida y todo vuelva a empezar.[6] La estructura temporal de la conciencia proporciona la historicidad que define la situación de una persona en su vida cotidiana como un todo y le permite atribuir, muchas veces *a posteriori*, un significado y una dirección a su propia trayectoria vital. El profesor que trata de definir su estilo y negociar, en medio de pretensiones múltiples y contradictorias, formas de identidad aceptables para sí y para los demás (Dubar, 1992; 1994) utilizará referencias espacio-temporales que considere válidas para consolidar la legitimidad de las certezas experienciales que reivindica.

El desarrollo del saber profesional está asociado *tanto con sus fuentes y lugares de adquisición como con sus momentos y fases de construcción*. Esta tabla da también ejemplos de diferentes factores que podrían tenerse en cuenta para un análisis exhaustivo del asunto.

Evidentemente, es imposible comentar en un solo capítulo todos los elementos identificados en esa tabla o, incluso, estudiar cualquiera de ellos de manera pormenorizada. No obstante, en relación con la temática de este libro, dos fenómenos merecen una atención especial: En primer lugar, lo que llamamos trayectoria preprofesional. De acuerdo con una abundante bibliografía (véanse las síntesis de: Carter y Doyle, 1996; Raymond, 1998, 1998a; Wideen, Mayer-Smith y Moon, 1998), gran parte de lo que saben los docentes sobre la enseñanza, sobre sus funciones y sobre cómo enseñar proviene de su propia historia vital, principalmente de su socialización como alumnos. Los profesores son trabajadores que han estado inmersos en su lugar de trabajo durante

[6] Es obvio que la constitución de los saberes docentes no sigue la lógica operatoria piagetiana.

© narcea, s. a. de ediciones

unos 16 años (en torno a las 15.000 horas), antes incluso de empezar a trabajar. Esa inmersión se expresa en todo un bagaje de conocimientos anteriores, de creencias, de representaciones y de certezas sobre la práctica docente. Ahora bien, lo que se sabe hoy es que ese legado de la socialización escolar permanece fuerte y estable a través del tiempo. En Norteamérica, se percibe que la mayoría de los dispositivos introducidos en la formación inicial de los docentes no consigue cambiarlos ni inquietarlos. Los alumnos pasan por la formación inicial para la docencia sin modificar sustancialmente sus creencias anteriores con respecto a la enseñanza. Además, en cuanto comienzan a trabajar como maestros, sobre todo en el contexto de urgencia y de adaptación intensa que viven cuando comienzan a enseñar, reactivan esas mismas creencias y maneras de actuar para solucionar sus problemas profesionales, tendencias que son reforzadas en incontables ocasiones por los docentes profesionales.

En suma, todo lleva a creer que los saberes adquiridos durante la trayectoria preprofesional, es decir, durante la socialización primaria y, sobre todo, durante la socialización escolar, tienen un peso importante en la comprensión de la naturaleza de los saberes, del saber hacer y del saber ser que se movilizarán y utilizarán en la socialización profesional y en el mismo ejercicio del magisterio. De este modo, podemos decir que una parte importante de la competencia profesional de los profesores tiene raíces en su historia vital, pues, en cada actor, la competencia se confunde enormemente con la sedimentación temporal y progresiva, a lo largo de su vida, de creencias, de representaciones, pero también de hábitos prácticos y de rutinas de acción (Raymond y cols., 1993). No obstante, esa sedimentación no debe concebirse como una simple superposición de estratos de saberes, independientes unos de otros en cuanto a contenidos y calidad. Tiene un efecto acumulativo y selectivo de las experiencias anteriores en relación con las experiencias subsiguientes. Así, lo que se retuvo de las experiencias familiares o escolares configura o, por lo menos, orienta las inversiones y las acciones durante la formación universitaria inicial. Por ejemplo, con ocasión de los períodos de formación práctica[7], los docentes en prácticas tienden a prestar atención a los fenómenos del aula con respecto a los cuales tienen expectativas o representaciones fuertes. Para que los alumnos de magisterio presten atención a fenómenos menos conocidos, los formadores tienen que redoblar sus esfuerzos, multiplicar las demostraciones, destacar comportamientos de los alumnos que se pasaron por alto y, por último, argumentar incesantemente contra el carácter parcial y limitado de la eficacia de las ideas anteriores de los docentes en formación (Holt-Reynolds, 1992; McDiarmid, 1990; McDiarmid, Ball y Anderson , 1989; Maestre, 1996; Moussally, 1992).

[7] Las prácticas de enseñanza tienen una duración de ochocientas horas y se realizan a lo largo de los cuatro años de formación inicial para el magisterio.

© narcea, s. a. de ediciones

En segundo lugar, merece nuestra atención lo que, llamamos "trayectoria profesional". Los saberes de los futuros profesores son temporales, pues se utilizan y desarrollan en el ámbito de una carrera, es decir, a lo largo de un periodo de vida profesional de larga duración, en el que están presentes dimensiones de identidad y dimensiones de profesionalidad, además de fases y cambios. La carrera es también un proceso de socialización, o sea, un proceso de caracterización y de incorporación de los individuos a las prácticas y rutinas institucionalizadas de los equipos de trabajo. Ahora bien, esos equipos de trabajo exigen que sus componentes se adapten a esas prácticas y rutinas y no a la inversa. Desde el punto de vista profesional, saber cómo vivir en una escuela es tan importante como saber enseñar en el aula. En ese sentido, la inserción en una carrera y su desarrollo exigen que los docentes asimilen también saberes prácticos específicos de los lugares de trabajo, con sus rutinas, valores, reglas, etc.

Por tanto, en las páginas siguientes, nos detendremos en los dos fenómenos esencialmente temporales: la trayectoria preprofesional y la carrera. Comenzaremos por el estudio de las fuentes personales (o preprofesionales) del saber enseñar y, a continuación, abordaremos las relaciones entre los saberes y la carrera. En la conclusión, trataremos de destacar, a partir de esos fenómenos, ciertas relaciones entre los saberes, el tiempo y el trabajo.

## FUENTES PREPROFESIONALES DEL SABER ENSEÑAR: UNA HISTORIA PERSONAL Y SOCIAL

La socialización es un proceso de formación del individuo que se extiende durante toda la historia de su vida y conlleva rupturas y continuidades. En esta sección, vamos a tratar de la socialización preprofesional, que comprende las experiencias familiares y escolares de los profesores.

En sociología no hay consenso sobre la naturaleza de los saberes adquiridos a través de la socialización. Schütz (1987) define "tipos" cognitivos que permiten incorporar las experiencias cotidianas en un depósito (*stock*) de categorías cognitivas y lingüísticas. Después de Schütz, Berger y Luckman (1980), que recoge Dubar (1991), hablan de saberes básicos prerreflexivos y dados de antemano, que funcionan como pruebas y como reserva de categorías gracias a las cuales el niño tipifica, ordena y objetiva su mundo. Bourdieu (1972; 1980) los asocia con unos esquemas interiorizados (*habitus*) que organizan las experiencias sociales y permiten generarlas. Los etnometodólogos (Coulon, 1990) los comparan con unas reglas prerreflexivas que estructuran las interacciones cotidianas. Giddens (1987) los designa con el término "competencia", que estructura la consciencia práctica de los agentes sociales. Los cognitivistas hablan de los conocimientos anteriores almacenados en la memoria a largo

© narcea, s. a. de ediciones

plazo, en forma de figuras o de esquemas; otros autores hablan de "preconcepciones", de teorías implícitas, de creencias, etc. En todo caso, se trata de representar las *actuaciones* y las *capacidades* sociales y culturales de los individuos, que son ricas, variadas y variopintas, gracias a un conjunto más restringido de saberes subyacentes que permiten comprender cómo se generan esas actuaciones. La idea de base es que esos "saberes" (esquemas, reglas, hábitos, procedimientos, tipos, categorías, etc.) *no son innatos, sino producidos por la socialización, es decir, a través del proceso de inmersión de los individuos en los diversos mundos socializados (familias, grupos, amigos, escuelas, etc.), en los que construyen, en interacción con los demás, su identidad personal y social.*

En el campo de la enseñanza, los trabajos referentes a las historias de vida de los profesores se remontan a la década de 1980 y los estudios que tratan de la socialización preprofesional datan de hace sólo un decenio. Esos trabajos defienden la idea de que la práctica profesional de los profesores pone de manifiesto saberes procedentes de la socialización anterior a la preparación profesional formal para la enseñanza. Muestran (Carter y Doyle, 1996; Raymond y cols., 1993; Raymond, 1998, 1998a) que hay mucha más continuidad que ruptura entre el conocimiento profesional del maestro y las experiencias preprofesionales, en especial las que marcan la socialización primaria (familia y ambiente vital), así como la socialización escolar en cuanto alumno.

A lo largo de su historia personal y escolar, se supone que el futuro docente interioriza cierto número de conocimientos, competencias, creencias, valores, etc., que estructuran su personalidad y sus relaciones con los demás (especialmente con los niños) y que se reactualizan y reutilizan, de manera no reflexiva aunque con gran convicción, en la práctica de su oficio. En esa perspectiva, los saberes experienciales del docente profesional, lejos de basarse únicamente en el trabajo en el aula, se derivan en gran parte de preconcepciones de la enseñanza y del aprendizaje heredadas de la historia escolar.

Aún así, la mayoría de los trabajos empíricos dedicados a esta cuestión es de origen anglosajón. No es cierto, por tanto, que sus resultados sean directamente aplicables al grupo de docentes que estudiamos (docentes francófonos de Quebec). Las únicas investigaciones que tratan explícitamente de los docentes de Quebec son las realizadas por Raymond y cols. (1993)[8] y las de Lessard y Tardif (1996). En consecuencia, presentaremos y desarrollaremos brevemente los resultados de esas investigaciones.

[8] Los autores estudiaron ochenta documentos autobiográficos de futuros docentes y diez historias de vida de docentes con experiencia (pág. 151). En este caso, se prestó especial atención a las experiencias anteriores a la preparación formal para el magisterio citadas de manera espontánea por ellos mismos.

© narcea, s. a. de ediciones

**La investigación de Raymond, Butt y Yamagishi (1993)**

Al mismo tiempo que proponen una síntesis teórica de otros trabajos, estos autores presentan sus resultados de este modo:

> "Todas las autobiografías mencionan que las experiencias realizadas antes de la preparación formal para el magisterio no sólo llevan a comprender el sentido de la selección de profesión, sino que influyen en la orientación y en las prácticas pedagógicas actuales de los y las docentes (pág. 149)".

Señalan, a continuación, varios fenómenos que confirman esa constatación. Por ejemplo, la vida familiar y las personas significativas de la familia aparecen como una fuente de influencia muy importante que modela la postura de la persona en relación con la enseñanza. Las experiencias escolares anteriores y las relaciones determinantes con los docentes contribuyen también a modelar su identidad personal y su conocimiento práctico. A esto se añaden experiencias decisivas con otros adultos, en el ámbito de las actividades extraescolares o de otro tipo (actividades colectivas: deportes, teatro, etc.). Los autores señalan también, en los alumnos en formación:

> "la persistencia de los saberes sobre la adolescencia expresados en términos de impresiones, percepciones globales y juicios indiferenciados, fuertemente impregnados de afectos. Tales saberes conllevan patrones de atribución, explicaciones, teorías psicológicas implícitas referentes a diversas características de los adolescentes" (pág. 159).

Además, los escritos autobiográficos "hacen referencia, con más frecuencia y de forma más explícita, a los amigos, a experiencias vividas con grupos de compañeros o a las relaciones amorosas de los futuros docentes a fin de identificar las fuentes de sus representaciones" (págs. 160-161).

Diversos trabajos biográficos, en su mayoría realizados por formadores en el ámbito de las disciplinas de la formación inicial, permiten identificar experiencias familiares, escolares o sociales, citadas por los alumnos en prácticas como fuentes de sus convicciones, creencias o representaciones y presentadas con frecuencia como certezas, relacionadas con diversos aspectos del oficio de docente: papel del profesor, aprendizaje, características de los alumnos, estrategias pedagógicas, gestión de la clase, etc.[9] Por ejemplo, Clandinin (1985; 1989) y d'Elbaz (1983) resaltan la contribución de las variables personales a la organización cotidiana del aula. Con respecto a la socialización escolar, el estudio de Holt-Reynolds (1992, citado por Raymond, 1998a, 1998b) sobre las concepciones de la enseñanza y el aprendizaje existentes entre los futuros profesores de secundaria muestra que éstos se adhieren "espontáneamente" a una visión tradicional de la enseñanza y del alumno, resistiéndose a los

[9] Véanse las síntesis de investigaciones de Borko y Putnam (1996), Carter y Doyle (1996), Richardson (1996) y Wideen y cols. (1998).

© narcea, s. a. de ediciones

esfuerzos de un formador que argumente a favor de una concepción activa del estudio y de la comprensión de textos, la cual, en lo que atañe a las prácticas pedagógicas, supone que se lleve a los alumnos a trabajar lo más rápido posible en tareas que exijan el manejo y el procesamiento de informaciones. Los futuros profesores tienden a rechazar la idea de que los alumnos permanezcan en una situación de pasividad cuando escuchan al profesor. Lo importante es que el profesor presente los conocimientos de forma interesante para los alumnos. De acuerdo con estos futuros profesores:

> "el aprendizaje de los alumnos depende del interés; si un alumno no está interesado, no aprende; ciertas materias deben enseñarse de manera expositiva; la clase expositiva estimula el desarrollo del interés por la literatura" (Raymond, 1998a).

Otros investigadores también se interesaron por esta cuestión. La síntesis de las investigaciones que tratan de los conocimientos, creencias y predisposiciones de los alumnos en prácticas, Borko y Putnam (1996), Calderhead (1996), Carter y Anders (1996), Carter y Doyle (1995, 1996), Richardson (1996) y Wideen y cols. (1998) ponen de manifiesto el hecho de que las creencias de los docentes que se encuentran en formación inicial remiten a esquemas de acción e interpretación implícitos, estables y resistentes al paso del tiempo. Puede formularse la hipótesis de que, en parte, esos mismos esquemas dan origen a la rutinización de la enseñanza, en la medida en que tienden a reproducir los comportamientos y las actitudes que constituyen la esencia del papel institucionalizado del profesor. Es lo que muestra, en especial, el análisis de las entrevistas de Holt-Reynolds (1992), que ofrece una visión tradicional de la enseñanza con raíces en la historia escolar anterior de esos futuros docentes, que conciben la enseñanza a partir de su propia experiencia como alumnos de secundaria. Dicen que aprendieron gracias a las clases expositivas en las que el profesor presentaba la materia de tal manera que despertaba y mantenía el interés de los alumnos. Además, siempre a partir de sus experiencias como alumnos, juzgan que sus futuros alumnos serán incapaces de comprender los libros didácticos o los textos por sí mismos. De acuerdo con Raymond y cols. (1993), esos esquemas de acción y esas teorías atributivas son, en gran parte, implícitos, muy impregnados de afectos y percibidos por los jóvenes profesores como certezas profundas. Persisten tras el examen crítico de la formación inicial y perduran mucho más allá de los primeros años de actividad docente.

## Las investigaciones de Lessard y Tardif (1996) y Tardif y Lessard (2000)

Aunque esta investigación no trataba de reconstruir la historia de vida de los profesores a partir de una metodología narrativa, ciertos elementos seme-

© narcea, s. a. de ediciones

jantes a la investigación anterior fueron abordados espontáneamente por los profesores interrogados o puestos de manifiesto por el análisis.

Varios profesores hablaron del origen infantil de su pasión y de su opción por el oficio docente.

> "Era yo muy pequeña y ya sabía que iba a dar clase. Era un sueño que quería realizar a toda costa.
>
> Creo que era algo visceral, que estaba dentro de mí, y nunca pensé que pudiera hacer otra cosa".

Muchos profesores, sobre todo mujeres, hablaron del origen familiar de su elección de carrera, bien porque provenían de una familia de profesores, bien porque esa profesión era valorada en el medio en el que vivían. Se encuentra aquí la idea de la "mentalidad de servicio" peculiar de ciertas ocupaciones femeninas. A este respecto, Atkinson y Delamont (1985) apuntan una idea interesante en relación con el "autorreclutamiento" para el magisterio: observan que, aunque la experiencia personal en la escuela sea significativa para la elección de la profesión docente, sería menos importante que el hecho de tener parientes próximos en el campo de la educación, lo que reflejaría un reclutamiento ligado a la tradición oral de esta ocupación, a los efectos de la socialización por anticipación (Lortie, 1975) en el oficio de profesor, efectos inducidos por la observación, en casa, del *habitus familiar* y de uno de los padres concentrado en tareas relacionadas con la enseñanza.

> "¡Hace ya tanto tiempo! Usted me está haciendo viajar a mi historia personal. Quizá sea porque mi madre fue profesora.
>
> Primero, mi madre había dado clase antes de casarse: cinco años. Después, mis dos hermanas mayores también estudiaban para ser profesoras. Entonces, me parece que, en gran parte, es una historia familiar".

Otros profesores también hablaron de la influencia de sus antiguos profesores en la elección de su carrera y en su forma de enseñar. Entre 1965 y 1980, aunque el sistema educativo hubiese sufrido cambios importantes, especialmente en cuanto a las prácticas pedagógicas y a los currículos, algunos profesores nos dijeron que seguían aplicando lo que habían aprendido en la Escuela Normal, que era, en aquella época, la instancia de reproducción de la pedagogía tradicional.

> "Creo que fue por los profesores que encontré y que me parecía que trabajaban de una manera muy interesante con los alumnos. Es una vuelta al pasado un poco difícil, porque esos profesores que me marcaron, puede que nunca hayan sabido la influencia que tuvieron en una decisión que se iba formando poco a poco.
>
> Yo no quería hacer la primaria, pero después, en secundaria, debí tener algunos educadores que me influyeron, que me hicieron gustar su estilo".

© narcea, s. a. de ediciones

Otros hablaban de experiencias escolares importantes y positivas, como, por ejemplo, el gusto por ayudar a los demás alumnos de la clase siempre que había ocasión. En ciertos casos, esas experiencias son lo bastante importantes y gratificantes para determinar la elección de carrera.

> "Para mí fue algo que vino tranquilamente. No dudé. Me gustaba ayudar a los demás. Realmente, es preciso querer ayudar a los demás".

Se observa también en muchos profesores la persistencia en la profesión y una importante relación afectiva con los niños. Esa relación aparece mucho antes de asumir sus funciones, incluso antes de la formación inicial, y se mantiene después. Los profesores dan mucha importancia también a lo que son como "personas" y algunos llegan a decir que "estaban hechos para eso, para enseñar". Un "sentimiento" de este tipo tiende a naturalizar el saber enseñar y a presentarlo como innato:

> "Enseñar es una cuestión de personalidad. A una persona que es capaz de tomar iniciativas, de interesarse por los alumnos, de dialogar con ellos, de hacer proyectos, se le dará bien la enseñanza.
>
> Yo estaba en segundo curso de primaria. En mi clase había un chiquillo que no iba a pasar. La maestra vino a verme y me preguntó: ¿puedes hacerte cargo de él? Y yo recuperé al niño en segundo. Ya en esa época, lo llevaba en la sangre. La enseñanza es algo innato en mí".

En esta perspectiva, la enseñanza se asemeja a un arte: enseñar es un arte.

> "Es posible hacer científicas algunas cosas, pero comunicarse, que la gente desarrolle ciertas habilidades, es siempre algo emocional".

Cuando los profesores atribuyen su saber enseñar a su propia "personalidad" o a su "arte", parecen estar olvidándose precisamente de que esa personalidad no es forzosamente "natural" o "innata", sino que, al contrario, va siendo modelada en el decurso del tiempo por su propia historia de vida y su socialización. Además, esa naturalización y esa personalización del saber profesional son tan fuertes que se traducen en prácticas que, muchas veces, reproducen los papeles y las rutinas institucionalizadas de la escuela. Se aprecia aquí una cierta lógica circular, peculiar de la *naturalización de las prácticas sociales*:

> "Soy un buen profesor porque estoy hecho para este trabajo, es algo innato en mí, domino naturalmente el arte de enseñar; pero soy precisamente un buen profesor porque atiendo adecuadamente las expectativas sociales en relación con los comportamientos y las actitudes institucionalizadas que dan origen a mi papel".

En último término, el saber enseñar sería la coincidencia perfecta entre la personalidad del actor y el papel del agente, justificándose de este modo

© narcea, s. a. de ediciones

mutuamente.[10] En suma, lo que revela esa lógica circular de justificación es esa función de mediación que ejerce la historia vital del individuo entre los saberes personales y los papeles y actitudes de los equipos de trabajo: la "personalidad", en cuanto racionalización construida a partir del éxito como alumno y como docente, muestra cómo responde el individuo a las normas institucionalizadas y cómo el equipo de trabajo, en cambio, selecciona y valora esas "personalidades" que están de acuerdo con los papeles institucionalizados.

Los resultados obtenidos en esas investigaciones (Lessard y Tardif, 1996; Tardif y Lessard, 2000; Raymond y cols., 1993) subrayan la importancia de la historia vital de los profesores, en particular la de su socialización escolar, tanto en lo que respecta a la elección de carrera y al estilo de enseñanza como en lo que se refiere a la relación afectiva y personalizada en el trabajo. Muestran que el "saber enseñar", en la medida en que exige conocimientos de la vida, saberes personalizados y competencias que dependen de la personalidad de los actores, de su saber hacer personal, tienen sus orígenes en la historia de vida familiar y escolar de los profesionales de la enseñanza. Reflejan también que la relación con la escuela ya está firmemente estructurada en el profesor principiante y que las etapas posteriores de su socialización profesional no se desarrollan en un terreno neutro. Por último, indican que el tiempo de aprendizaje del trabajo no se limita a la duración de la vida profesional, sino que incluye también la existencia personal de los profesores, *quienes, en cierto modo, aprenden su oficio antes de iniciarlo*.

Aun así, por pertenecer al tiempo de vida anterior a la formación profesional formal de los actores y al aprendizaje efectivo del oficio docente, esos saberes solos no permiten representar el saber profesional: posibilitan hacer la carrera docente, pero no bastan para explicar lo que también hace de la experiencia de trabajo una fuente de conocimientos y de aprendizaje, lo que nos lleva ahora a considerar la construcción de los saberes profesionales en el transcurso de la carrera profesional.

## LA CARRERA Y LA CONSTRUCCIÓN TEMPORAL DE LOS SABERES PROFESIONALES

Adoptando el punto de vista de la Escuela de Chicago, podemos concebir la carrera como la trayectoria de los individuos a través de la realidad social y organizativa de las ocupaciones, con independencia de su grado de estabilidad y de su identidad. La carrera consiste en una secuencia de fases de inte-

[10] Éste sería, por tanto, un caso extremo, pues los profesores negocian sus identidades profesionales y se apartan con frecuencia de las normas institucionales o de los papeles que parece transmitir la institución (Dubet, 1994; Lacey, 1977).

© narcea, s. a. de ediciones

gración en un trabajo y de socialización en la subcultura que la caracteriza. El estudio de la carrera procede, así, tanto del análisis de la posición ocupada por los individuos en un momento concreto como a lo largo de su trayectoria ocupacional.[11] En la medida en que procure tener en cuenta las interacciones entre los individuos y las realidades sociales representadas por el oficio, el análisis de la carrera debe apoyarse en el estudio de dos tipos de fenómenos entrelazados: la institucionalización de la carrera y su representación subjetiva entre los actores.

*La institucionalización de la carrera* denota el hecho de que se trata de una realidad social y colectiva, y que los individuos que la ejercen son miembros de categorías grupales de actores que los precedieron y siguieron la misma trayectoria o una trayectoria sensiblemente parecida. Pertenecer a una ocupación significa, por tanto, que los papeles profesionales que están llamados a desempeñar los individuos remiten a normas que deben adoptar en lo tocante a esa ocupación. Esas normas no se limitan a exigencias formales relativas a las cualificaciones de los miembros de la profesión, sino que abarcan también las actitudes y comportamientos establecidos por la tradición ocupacional y por su cultura. Además, son normas que no tienen por qué estar formalizadas; muchas de ellas son informales y deben aprenderse en el ámbito de la socialización profesional, en el contacto directo con los miembros que actúan en la escuela y con la experiencia de trabajo.

En cuanto a la *dimensión subjetiva* de la carrera, remite al hecho de que los individuos dan sentido a su vida profesional y se entregan a ella como actores cuyas acciones y proyectos contribuyen a definir y construir su carrera. Desde este punto de vista, el modelado de una carrera se sitúa en la confluencia entre la acción de dos individuos y las normas y papeles que se derivan de la institucionalización de las ocupaciones, papeles que los individuos deben "interiorizar" y dominar para formar parte de ella. En contrapartida, esta acción también contribuye, por ejemplo, a remodelar las normas y papeles institucionalizados, para alterarlos con el fin de tener en cuenta la situación de los nuevos ingresos o las transformaciones de las condiciones de trabajo. La carrera es, por tanto, fruto de las transacciones continuas entre las interacciones de los individuos y las ocupaciones; esas transacciones son recurrentes, o sea, modifican la trayectoria de las personas así como las ocupaciones que ellas asumen.

[11] Mientras tanto, debe quedar claro que la carrera no se corresponde, hoy día, con un modelo único. En realidad, con el desarrollo de las ocupaciones modernas, se constata que las carreras se extienden mucho más allá de las profesiones fuertemente estratificadas y regidas por sistemas jerárquicos de recompensas. Además, en nuestro trabajo anterior (Lessard y Tardif, 1996), analizamos en qué sentido coincidió, históricamente, la modernización de la enseñanza con la aparición de las carreras en esa ocupación. Por otra parte, en la enseñanza y en otros campos, la creciente precarización del empleo y la multiplicación de nuevas relaciones con el trabajo indican que la idea de las fases no corresponde en modo alguno a un proceso secuencial y lineal, lógico o natural (Mukamurera, 1999).

© narcea, s. a. de ediciones

La manera de abordar la carrera, situándola en la interfaz entre los actores y las ocupaciones o entre el "actor y el sistema", como dirían Crozier y Friedberg (1981), y considerándola, al mismo tiempo, como un constructo psicosocial modelado por la interacción entre los individuos y las categorías ocupacionales, permite percibir mejor el papel que desempeña el saber profesional en las transacciones entre el trabajador y su trabajo. De hecho, concebida en conexión con la historia vital y con la socialización (preprofesional y profesional), la carrera revela el carácter subjetivo, experiencial e idiosincrásico del saber del profesor (Butt y Raymond, 1987, 1989; Butt, Raymond y Yamagishi, 1988; Butt, Townsend y Raymond, 1990; Clandinin, 1985; Connelly y Clandinin, 1985). Al mismo tiempo, permite percibir mejor la dimensión históricamente construida de los saberes, del saber hacer y del saber ser del profesor, en la medida en que éstos se incorporan a sus actitudes y comportamientos por medio de su socialización profesional. Desde este punto de vista, permite fundamentar la práctica del profesor —lo que él es y hace— en su historia profesional.

Creemos que esos pocos elementos conceptuales relativos a la carrera son suficientes para demostrar la necesidad de estudiar los saberes profesionales de los maestros, situándolos en un marco dinámico, genético y diacrónico. A continuación, vamos a tratar inicialmente de la carrera de los profesores permanentes, estudiando después, el caso de los docentes que viven en situación precaria, los cuales representan, en la actualidad, una parte importante de esta profesión y, a diferencia de los primeros, viven trayectorias profesionales más complejas y "señaladas", con repercusiones en el propio aprendizaje del magisterio y en la construcción de los saberes profesionales.

## Fases iniciales de la carrera y experiencia de trabajo

De nuestro material y de otros estudios se destaca una constatación importante: los saberes de los docentes conllevan una fuerte dimensión temporal, que remite a los procesos a través de los cuales se adquieren en el ámbito de una carrera docente.

En concreto, entre los profesores entrevistados que tienen un empleo estable en la enseñanza, las bases de los saberes profesionales parecen construirse en el inicio de la carrera, entre los tres y los cinco primeros años de trabajo. Por otra parte, el principio de la carrera representa también una fase crítica en relación con las experiencias anteriores y con los reajustes efectuados en función de las realidades del trabajo. Ahora bien, este proceso está ligado también a la socialización profesional del docente y a lo que muchos autores llaman "choque con la realidad", "choque de transición" e incluso "choque cultural", ideas que remiten a la confrontación inicial con la dura y compleja

© narcea, s. a. de ediciones

realidad del ejercicio de la profesión, a la desilusión y al desencanto inicial y, de manera más general, a la transición de la vida de estudiante a la vida más exigente del trabajo. Sin embargo, antes de presentar nuestros datos sobre estas cuestiones, veamos lo que dice la bibliografía a este respecto.

Eddy (1971) hace una descripción del inicio de la carrera que se ha convertido en "clásica" para la enseñanza, distinguiendo tres fases o etapas en este proceso:

> "La primera fase, transición del idealismo a la realidad, está marcada por la reunión formal de orientación, que se produce varios días antes del inicio del curso lectivo (pág. 183)" (traducción libre).

En cierto sentido, se trata de un rito de transición de la condición de estudiante a la de docente. Los principiantes descubren, por ejemplo, que las discusiones básicas sobre los principios educativos o sobre las orientaciones pedagógicas no son realmente importantes en la sala de profesores.

> "La preocupación principal consiste en mostrar a los profesores que su primer papel será el de "criado" de un grupo de alumnos presos y turbulentos. Se inician en una burocracia que trata de regular y rutinizar tanto a los alumnos como a los profesores, a fin de que todo funcione sin problemas. Los profesores deben seguir estrictamente las reglas impuestas por la Administración, con el fin de poder ser agentes eficientes de la transmisión de esas reglas a los alumnos" (Eddy, 1971, págs. 185-186) (traducción libre).

La segunda fase corresponde a la iniciación en el sistema normativo informal y en la jerarquía de las posiciones ocupadas en la escuela.

> "El grupo informal de profesores inicia a los principiantes en la cultura y en el folclore de la escuela. Se dice claramente a los principiantes que deben interiorizar ese sistema de normas. También se les informa con respecto al sistema informal de jerarquía entre los profesores. Aunque no lo reconozca la Administración, ese grupo, en particular los que están en la cima de esa jerarquía, ejerce una profunda influencia en el funcionamiento cotidiano de la escuela. Los nuevos profesores, sobre todo los más jóvenes, comprenden rápidamente que están en la parte más baja de la jerarquía, sujetos al control de diversos subgrupos por encima de ellos. En contacto con estos grupos, hacen suyos elementos como la ropa apropiada, los asuntos aceptables de conversación y el comportamiento adecuado. Esas reglas informales, que tratan esencialmente de asuntos no académicos, representan un segundo choque con la realidad para los nuevos profesores. Esas normas se inculcan y mantienen en la famosa (o infame) sala de profesores" (Eddy, 1971, pág. 186).

Finalmente, la tercera fase está relacionada con el descubrimiento de los alumnos "reales" por los profesores. Los alumnos no corresponden a la imagen esperada o deseada: estudiosos, dependientes, sensibles a las recompensas y castigos, deseosos de aprender (Eddy, 1971, pág. 186).

© narcea, s. a. de ediciones

Otros autores (Huberman, 1989; Vonk, 1988; Vonk y Schras, 1987; Griffin, 1985; Feiman-Nemser y Remillard, 1996; Ryan y cols., 1980) consideran que los cinco o siete primeros años de carrera representan un período crítico de intenso aprendizaje de la profesión, período que suscita expectativas y sentimientos fuertes y, a veces, contradictorios en los nuevos profesores. Esos años constituyen, según los autores, un período realmente importante de la historia profesional del profesor, determinando incluso su futuro y su relación con el trabajo. En ese sentido, los investigadores interesados por la socialización profesional de los profesores hablan de un segundo fenómeno de impronta[12] que caracterizaría la evolución de la carrera docente (Lortie, 1975; Gold, 1996; Zeichner y Gore, 1990). Habría dos fases durante los primeros años de carrera:

1) *Fase de exploración* (de uno a tres años), en la que el profesor escoge provisionalmente su profesión, se inicia mediante ensayos y errores, siente la necesidad de ser aceptado por su círculo profesional (alumnos, colegas, directores de escuelas, padres de alumnos, etc.) y experimenta diferentes papeles. Esa fase varía según los profesores, pues puede ser fácil o difícil, entusiasmante o decepcionante, y está condicionada por las limitaciones de la institución. Esa fase es tan crucial que lleva a un porcentaje importante de principiantes (Gold, 1996, habla de un 33%, basándose en datos estadounidenses) a abandonar la profesión o, simplemente, a cuestionarse sobre su elección y la continuidad de la carrera, de acuerdo con la importancia del "choque con la realidad". Es lo que observa Veenman (1984, pág. 144) cuando dice:

> "El choque con lo real se refiere a la asimilación de una realidad compleja que se presenta incesantemente ante el nuevo profesor, todos los días. Esa realidad debe dominarse constantemente, en especial en el momento en que se está comenzando a asumir sus funciones en la enseñanza" (traducción libre).

2) *Fase de estabilización y de consolidación* (de tres a siete años), en la que el profesor invierte a largo plazo en su profesión y los demás miembros de la institución reconocen sus capacidades. Además, esta fase se caracteriza por una confianza mayor del profesor en sí mismo (y también de los otros agentes en el profesor) y por el dominio de los diversos aspectos del trabajo, principalmente los pedagógicos (gestión de la clase, planificación de la enseñanza, apropiación personal de los programas, etc.), lo que se manifiesta a través de un mejor equilibrio profesional y, según Wheer (1992), de un interés mayor por los problemas de aprendizaje de los alumnos, o sea, el profesor está menos centrado en sí mismo y en la materia, y más en los alumnos.

[12] Como vimos anteriormente, el primer fenómeno de impronta se produciría durante la socialización preprofesional, con ocasión de la socialización escolar.

© narcea, s. a. de ediciones

Por lo demás, es preciso comprender que la estabilización y la consolidación no se producen de forma natural, en función sólo del tiempo cronológico transcurrido desde el principio de la carrera, sino también en función de los acontecimientos constitutivos que marcan la trayectoria profesional, incluyendo las condiciones de ejercicio de la profesión. Por ejemplo, las investigaciones sobre los profesores suizos de Ginebra y del cantón de Vaud (Huberman, 1989; Huberman y cols., 1989) indican que son necesarias ciertas condiciones para que el "estreno" en la profesión sea más fácil y para que se produzca su consolidación y estabilización en la carrera profesional, entre las cuales están: tener grupos con los que sea fácil tratar, un volumen de trabajo que no consuma todas las energías del docente, el apoyo de la dirección en vez de un control "policial", un vínculo definitivo con la institución (conseguir un empleo estable), compañeros de trabajo "accesibles" y con los que se pueda colaborar, etc.

¿Qué ocurre cuando aplicamos esas ideas a nuestro material empírico? ¿Es posible aplicar las fases y etapas propuestas por la bibliografía y establecer una asociación entre "saber, tiempo y carrera"?

En el material que recogemos con los docentes, las relaciones entre el desarrollo del saber profesional y la carrera parecen bastante claras en varios casos.

Como decíamos, al principio de la carrera, la estructuración del saber experiencial es más fuerte e importante, estando ligada a la experiencia de trabajo. La experiencia inicial va dando cada vez más certezas a los profesores en relación con el contexto laboral, posibilitando así su integración en el ambiente de trabajo: la escuela y el aula. Viene a confirmar también su capacidad de enseñar. Los saberes no podrían desempeñar su papel predominante sin un elemento integrador, el conocimiento del yo profesional en ese oficio de relaciones humanas, conocimiento que va a dar al docente experimentado una coloración idiosincrásica. La concienciación de los diferentes elementos que fundamentan la profesión y la integración en la situación de trabajo llevan a la construcción gradual de una identidad profesional.

El principio de la carrera está acompañado también por una fase crítica, pues, a partir de las certezas y de los condicionantes de la experiencia práctica, los profesores juzgan su formación universitaria anterior. Según ellos, gran parte de los asuntos de la profesión se aprende con la práctica, por la experiencia, tanteando y descubriendo, en suma, en el propio trabajo. Muchos de ellos recuerdan que, al estrenarse en su profesión, estaban mal preparados, sobre todo para afrontar unas condiciones laborales difíciles, en especial en lo que se refiere a elementos como el interés por las funciones, el grupo de alumnos, la carga de trabajo, etc. En consecuencia, a través de la práctica y de la experiencia, se desarrollaron en términos profesionales.

© narcea, s. a. de ediciones

> "La formación teórica, por poco que se haya adquirido en la Universidad o en la Escuela Normal, no es completamente inútil, pero no puede sustituir a la experiencia.
>
> Tengo la impresión de que eso es un principio de la pedagogía: aprendes cuando haces".

Finalmente, otra fuente de aprendizaje del trabajo es la experiencia de los demás, de los compañeros que dan consejos:

> "Lo primero que sumergí en la enseñanza fue la cabeza. Y vi que hay una desproporción entre lo que se hace en los centros universitarios y lo que se vive en la realidad. (...) Hay mucha idealización. Se obliga a la gente a abandonar muchas cosas. (...) Yo no sé si tengo ideas preconcebidas. En lo que se refiere al aula, quienes realmente me enseñaron fueron los compañeros. Mis mejores profesores son ellos".

Esa fase crítica y de distanciamiento de los conocimientos académicos anteriores provoca también un reajuste de las expectativas y las percepciones anteriores. Es necesario revisar la concepción anterior del "profesor ideal". Con el paso del tiempo, los profesores aprenden a comprender mejor a los alumnos, sus necesidades, sus carencias, etc. En efecto, el "choque con la realidad" obliga a cuestionar esa visión idealista compartida por los profesores principiantes, visión que, por una cuestión de supervivencia, debe apagarse:

> "Cuando empezamos a enseñar, creemos que tenemos todos los poderes. Estamos persuadidas de que el niño va a aprender todo y sin problemas. Y que también va a ser paciente, gentil... y ahí no funciona. Los profesores van reduciendo sus expectativas; consiguen hacer cosas interesantes, pero no milagros..."

También se observa una delimitación de los territorios de competencia y de actuación del profesor. Los cambios no se circunscriben a una cuestión de eficiencia, "sino a la manera de vivir las cosas y de comprender su ambiente de trabajo", en el momento en que el profesor consigue especificar y separar su papel y sus responsabilidades de aquellas que corresponden a los otros, principalmente en lo que se refiere al respeto a los padres, consigue llegar a asumir cuál es su responsabilidad como profesor:

> "No hay tantas modificaciones en lo que vivo. Continúa habiendo alumnos, un profesor y un programa. Pero mi manera de vivir ha cambiado. Sé mucho más sobre lo que me compete a mí y lo que le compete a los demás y, así, consigo dormir mejor".

También se consigue separar las cosas, con respecto al papel en el aprendizaje de los alumnos:

> "Mis años de experiencia me permitieron comprender que se puede aprender todo con el tiempo y que mi papel consiste muchas veces en colocar al alumno en la pista de un aprendizaje posible. Ciertos aprendizajes son largos

© narcea, s. a. de ediciones

> y, en un año, ningún alumno y ningún profesor pueden hacer milagros. No obstante, si ya se hace una parte del camino, mi misión está cumplida".

Con el tiempo, los profesores aprenden a conocer y aceptar sus propios límites. Ese conocimiento los hace más flexibles. Se distancian más de los programas, de las directrices y de las rutinas, aunque respetándolos en términos generales:

> "Si no acierto una vez, no vuelvo a empezar. No hago lo mismo de nuevo. Presento otra cosa. Y empiezo una nueva actividad".

El dominio progresivo del trabajo provoca una apertura en relación con la construcción de sus propios aprendizajes, de sus propias experiencias, flexibilidad ligada a una mayor seguridad y al sentimiento de estar dominando bien sus funciones. Ese dominio está relacionado, en principio, con la materia enseñada, con la didáctica o con la preparación de la clase, pero, sobre todo, son las competencias ligadas a la misma acción pedagógica que tienen más importancia para los profesores. Ellos mencionan las competencias de liderazgo, de dirección, de motivación.

> "No se debe estar siempre empujando a las personas y diciendo: "Vamos, haced eso". Hay que ir por delante, tirando de los alumnos y diciendo: "Haced como yo, seguidme". Ésa es mi manera de ver las cosas".

Esas competencias se adquieren con el tiempo y con la experiencia de trabajo:

> "Con frecuencia, recibo en mi clase a alumnos en prácticas y, para ellos, es siempre un descubrimiento cuando ponen el pie en mi aula. Aunque han cursado muchas disciplinas, ellos mismos dicen: cuando estás en una clase con treinta niños, lo que has estudiado se queda muy atrás. Son los niños de ocho y media a tres... Tienes que mantenerlos ocupados y también improvisar".

En suma, se constata que la evolución de la carrera va acompañada generalmente por un dominio mayor del trabajo y del bienestar personal en lo referente a los alumnos y a las exigencias de la profesión.

## Maestros y profesores en situación precaria

De todas formas, es preciso relativizar este modelo de carrera, pues vale sobre todo para el profesorado interino[13]. Los que están en situación precaria

[13] En Quebec, la década de 1980 y los primeros años 90 estuvieron marcados por crisis económicas y una importante oleada de contención de gastos, disminución del cuerpo docente de las escuelas públicas, exceso de maestros y profesores, disminución de las necesidades de contratación, etc. (Lessard y Tardif, 1996; Bousquet, 1990; *Conseils des Universités*, 1986). Esta situación provocó, entre otras cosas, una reducción de las contrataciones de docentes jóvenes, la precarización del trabajo, sobre todo entre los más jóvenes, y, por último, la constitución de un importante ejército de reserva, estimado en unos 50.000 docentes temporales o subempleados (Bousquet, 1990), o sea, alrededor del 45% del profesorado.

© narcea, s. a. de ediciones

lo viven de otra forma y su experiencia sobre el aprendizaje de la profesión es más compleja y más difícil, pues lleva una cierta distancia en relación con la identidad y con la situación profesional bien definida de los docentes de plantilla. Es difícil pensar en la consolidación de las competencias pedagógicas mientras los maestros que han prestado servicios no adquieran un mínimo de estabilidad. Una fluctuación grande de las funciones realizadas de un año para otro puede provocar, incluso, según Nault (1994), la erosión de las competencias. Por ejemplo, a los profesores interinos les lleva más tiempo dominar las condiciones peculiares del trabajo en el aula, pues cambian con frecuencia de grupo y tienen que enfrentarse con los más difíciles. En este sentido, su búsqueda de un bienestar personal en la realización de ese trabajo se ve contrariada en muchas ocasiones por innumerables tensiones derivadas de su precaria situación. Mukamurera (1999) estudió con profundidad las trayectorias de inserción de veinte docentes principiantes, de primaria y de secundaria. Pone de manifiesto que la precariedad tiene consecuencias psicológicas, afectivas, relacionales y pedagógicas provocadas por los cambios profesionales vividos por estos docentes. Su estudio indica también que su carrera no sigue el mismo modelo que la de los maestros que consiguieron rápidamente la permanencia en el empleo, como ocurría en las décadas de 1950 a 1970. Veamos cómo afecta la precariedad al aprendizaje de la profesión y la adquisición de los saberes profesionales. En este caso, el fenómeno principal es, en esencia, el de la inestabilidad de la carrera, caracterizada por cambios frecuentes y de naturaleza diferente (grupo, escuela, comisión escolar,[14] etc.) Esos numerosos cambios hacen difícil la construcción del saber experiencial al principio de la carrera.

Una primera dificultad vivida por los profesores interinos tiene relación con la *imposibilidad de vivir una relación continuada con los mismos alumnos*. Este problema se produce sobre todo en el caso de los suplentes ocasionales o, incluso, en el de los maestros interinos que consiguen varios contratos sucesivos en un mismo curso escolar. Los docentes enseñan aquí y allá, pierden "sus grupos" para hacerse cargo de otros y se sienten frustrados por perder a aquellos alumnos a los que se habían habituado y con los que se trabajaba bien.

> "Hacia el mes de febrero, "adiós". A veces tengo que dejar ciertos grupos con los que las cosas estaban yendo muy bien".

Ciertos profesores llegan a permanecer en una misma escuela más de un año consecutivo. Otros, sin embargo, cambian varias veces, prácticamente al finalizar cada contrato, en especial durante los primeros años de trabajo. La inestabilidad es una dura realidad para los jóvenes docentes, pues les supone una ruptura con la escuela y con los alumnos a los que se habían aficionado.

[14] Unidad administrativa que engloba varias escuelas de un determinado territorio.

© narcea, s. a. de ediciones

Por otra parte, aunque el cambio de área principal de enseñanza sea poco frecuente, se observa que los profesores jóvenes en situación precaria asumen paralelamente de modo parcial, cierta carga horaria en otras disciplinas, que cambian de un año para otro a medida que cambian de escuela. El resultado es que no sólo peregrinan por varias escuelas, sino que "pasan" también por más de una área de conocimientos y por varias disciplinas y materias. Las consecuencias en el trabajo cotidiano son considerables: es preciso volver a empezar desde cero siempre o casi siempre y, con el tiempo, esto se hace fastidioso y difícil de soportar. Ante estos cambios, los profesores jóvenes dicen que están siempre empezando, tanto con respecto a la preparación del material y de las clases como en relación con la comprensión de la materia o del propio programa y el aprendizaje que esto supone, lo que les exige una gran inversión de tiempo y energía para poder cumplir con sus cometidos.

> "¿Qué haces cuando pasas de una materia a otra? Pasas un fin de semana con esto, las noches con aquello. Y ahí te ves corriendo tras los profesores para que te expliquen una idea que no has entendido. Siempre con cierto recelo a la hora de hacer acto de presencia ante los alumnos, porque saben que tienes un punto flaco. Los alumnos son buenos, pero también pueden ser perversos cuando están en grupo".

Los datos de que disponemos nos muestran que los maestros entrevistados cambian mucho de curso y trabajan muchas veces en varios paralelamente. Aun siendo en la misma disciplina y en el mismo nivel de enseñanza, el cambio de curso representa toda una adaptación, porque ninguno es como los demás. Por ejemplo, "en tercer curso de secundaria no es exactamente como el quinto",[15] observa un profesor. En suma, de un curso a otro, hay que hacer un esfuerzo para reorganizar los contenidos, adaptar la materia y hacerla interesante en función de los nuevos alumnos.

Es también una cuestión de actitud y de adaptación del lenguaje, pues cada franja de edades tiene sus propias características, ante las que el profesor, en su enseñanza, no puede quedar indiferente. Según las palabras de un profesor, pasar de un curso a otro exige un cambio de actitud y de lenguaje: puede ser que haya que ser muy severo, o bien un poco más tolerante.

> "El paso de 3º a 4º ó 5º de secundaria supone una adaptación. Creo que es preciso ser capaz de adaptarse, porque la gente no habla de la misma manera con los alumnos de 3º y con los alumnos de 5º, y la gente tampoco actúa de la misma manera con los alumnos de 3º y con los de 5º. Me parece que, principalmente, es una cuestión de lenguaje. No utilizas el mismo lenguaje con los alumnos de 3º que con los de 5º. Acabamos siendo un poco más permisivos con los alumnos de 3º porque son más jóvenes".

[15] En el sistema escolar de Quebec, la enseñanza primaria tiene seis años y la secundaria cinco.

© narcea, s. a. de ediciones

Los cambios de curso exigen, por tanto, una gran adaptación y una flexibilidad que no siempre son fáciles, principalmente cuando el profesor tiene varios cursos al mismo tiempo (paralelamente) o trabaja con ciclos de enseñanza diferentes y se encuentra así, constantemente, con cambios prácticamente instantáneos. El extracto siguiente resume muy bien esta experiencia:

> "El primer año que hice esto (dar clase en cursos diferentes) fue difícil. Francés en sexto y, después, francés en primero. No es fácil. Las personas no tenemos compartimentos estancos en la cabeza ni ordenadores en los que baste «teclear», para decir: aquí terminan los objetivos de sexto curso; ahora son los objetivos de primero. Es difícil. Es preciso cambiar de lenguaje. Tienes que hablar con los mayores como si fuesen adultos y con los pequeños, como niños de seis años, en menos de cinco minutos (...) Es instantáneo. Pasas de sexto a primero en cinco segundos. Es un hábito que tienes que desarrollar".

En cuanto al cambio de comisión escolar, se produce sobre todo durante los cuatro o cinco primeros años de la entrada en el mercado de trabajo. En cuanto los profesores tratan de permanecer en una misma comisión escolar, éstas procuran conservar el mismo personal con experiencia, dándole nuevos contratos, por lo menos cuando esto es bueno para ellas. Lo más frecuente y fácil son los cambios de escuela, principalmente durante el período de interinidad, pues las personas "en situación precaria" no poseen un cargo estable y tienen que peregrinar de escuela en escuela, de acuerdo con las necesidades de la comisión escolar a la que pertenezcan.

En la práctica diaria de la profesión, la experiencia de cambio de comisión escolar y de escuela es una experiencia de aprendizaje y de adaptación a una serie de novedades como el ambiente físico y humano, la manera de funcionar y la cultura organizativa. Cambiar con frecuencia de comisión escolar o de escuela es, en la práctica, volver a empezar de nuevo en cada ocasión, pues es preciso, entre otras cosas, percatarse de las diferencias de la escuela, los alumnos, las expectativas de la dirección, el funcionamiento y el reglamento, saber dónde solicitar los servicios y el material, iniciar contactos, nuevas relaciones, etc. En otras palabras, cambiar de escuela o de comisión escolar exige toda una adaptación, significa "estar siempre al principio de la escala", lo que, en sí mismo, ya representa un exceso de trabajo y un cierto estrés, principalmente cuando no se recibe un apoyo adecuado en el ambiente de trabajo.

> "Siempre estás empezando. En todo esto, también hay inconvenientes y hay ventajas: siempre estás al principio de la escala".

Ante esos innumerables cambios y la inestabilidad profesional que provocan, las palabras de ciertos profesores denotan un sentimiento de frustración y cierto desencanto, pues están decepcionados por tener que vivir durante mucho tiempo en esa precariedad del empleo, por ser evaluados por la escuela todos los años y por verse devaluados y perjudicados en muchos aspectos.

© narcea, s. a. de ediciones

El sentimiento de frustración ante la precariedad del empleo va ligado, en primer lugar, a estar año tras año buscando trabajo, al hecho de verse de allá para acá, a la discreción de las comisiones escolares, lo cual va acompañado de un sentimiento de devaluación (en particular durante los primeros años de trabajo, antes de adquirir la interinidad o antes de situarse en un puesto competitivo en la lista de interinidades), motivado por situaciones de indiferencia y de ingratitud de los administradores (de las comisiones escolares o de las escuelas, según los casos), sobre todo cuando llega el momento de los despidos, de la concesión de contratos o de carga horaria, de emplear a profesores de plantilla. Tienen la impresión de que las comisiones escolares les hacen poco caso y no reparan en sus problemas, que no asumen ninguna responsabilidad para con ellos y no realizan una verdadera gestión de personal al hacerlos entrar y salir sin la menor sensibilidad, sin preocuparse por sus intereses y "manipulando" simplemente listas de candidatos sin ningún otro reconocimiento. En estas condiciones, los profesores tienen la sensación de no ser más que "tapaagujeros" y números al final de las listas de candidatos, y temen ser sustituidos o excluidos a pesar de la dedicación y la competencia profesional de las que han dado prueba durante todo un año (o durante años).

> "Ante los funcionarios, eres un número al final de una lista. Yo ya solía decir esto en las escuelas: ¡Qué bien, un profesor de física o de matemáticas, cuando llega el otoño! En otoño, reciben a los profesores como salvadores de la patria. Pero, cuando llega el mes de abril, vuelven a convertirse en nombres y números al final de una lista".

Otro motivo de frustración y de esa sensación de estar siendo devaluado estriba en la "evaluación de los profesores interinos" que realizan las comisiones escolares a través de las direcciones de las escuelas, consideradas por esos mismos profesores como muestra de desconfianza en sus competencias. Los profesores entrevistados lamentan el hecho de que los evalúen todos los años con fines selectivos (a diferencia de los profesores de plantilla), como si su competencia estuviese poniéndose continuamente en tela de juicio y hubiese que probarla siempre. Es como si hubiese dos cuerpos docentes, dicen los entrevistados: los profesores de plantilla, que son "buenos" (pues son de plantilla y no tienen que demostrar nada), y los profesores interinos, que tienen la responsabilidad de demostrar que son "buenos", y hasta mejores, para merecer otros contratos y esto incluso después de años de práctica docente.

> "Como profesora contratada, tienes que demostrar que algún día serás buena. Es como si contrataran a las personas porque no son buenas. Los buenos son fijos, los demás son contratados. Es como si hubiesen hecho dos compartimentos".

En otros profesores, la frustración se deriva del hecho de no gozar de ciertos beneficios sociales y de estar a merced de la dirección de la escuela o de la comisión escolar, en cuanto persona contratada. En este caso, ciertos profeso-

© narcea, s. a. de ediciones

res admiten haber sentido que no se respetaban sus derechos, por ejemplo, en lo que respecta a las bajas por enfermedad y por maternidad, cosas que los profesores de plantilla obtienen sin problemas. Sin embargo, ellos corren el riesgo de que los cataloguen como "no disponibles", lo que puede tener más consecuencias con ocasión de la siguiente concesión de contratos. De ahí el sentimiento de estar siempre en el banquillo de los acusados, incluso después de años de servicio en la comisión escolar.

Con el tiempo, la precariedad en el empleo puede hacerse agobiante y desalentadora y alimentar cierto desencanto que, sin que afecte necesariamente al amor por la enseñanza, sí lo hace, hasta cierto punto, al ardor del profesor, sumiéndolo en la amargura.

> "Desde el punto de vista de la seguridad en el empleo, mi frustración fue grande, y veo que hay profesores que aún viven de contratos después de quince años de trabajo. He comprobado que, tras siete años, estaba comenzando a amargarme. Estaba empezando a encontrarlo injusto. No sé si habría aguantado quince años sintiéndome así. En mi última experiencia, la directora era tan formidable, tan cercana a las personas que volví a confiar en mí misma y eso me animó a continuar".

Otros profesores indican, no obstante, que la precariedad en el empleo puede provocar el cuestionamiento acerca de la pertinencia de continuar o no en la carrera y, a veces, hasta una falta de compromiso personal en relación con la profesión. Pero, sobre todo, los profesores jóvenes pierden progresivamente el entusiasmo y piensan a veces en abandonar la enseñanza cuando esta situación está directa o indirectamente relacionada con otros problemas, como la inseguridad en el empleo, la inestabilidad de funciones, la sustitución, la designación para contratos peores (carga horaria parcial, trabajo complejo y arduo), alumnos difíciles, prácticas contractuales que dejan mucho que desear y la falta de apoyo y de valoración del profesor contratado.

> "En determinado momento, casi lo dejo todo. Incluso cuando estaba en Quebec, formando parte del comité de profesores contratados, recuerdo que era un verdadero horror; enseñar en Quebec no es nada estimulante. Si continúan así, van a acabar con la profesión".

De todas formas, a pesar de las diferencias, los profesores interinos comparten con los de plantilla varias convicciones importantes, en cuanto a la naturaleza del aprendizaje de la profesión y la evaluación de su formación inicial. Por ejemplo, los profesores entrevistados por Mukamurera acusan a su formación, al decir que estaban mal preparados para afrontar las dificultades del oficio:

> "Me sentía como una ignorante. Me daba cuenta de que no sabía muchas cosas. Me di cuenta de que, cuando empecé y oía hablar a todos los demás profesores, me parecía que no sabía nada. Yo tenía una licenciatura, pero no me daba la sensación de que supiese muchas cosas.

© narcea, s. a. de ediciones

> Cuando la gente empieza a enseñar, es como si estuviese viviendo una nueva aventura en un mundo desconocido: las personas no tienen todas las soluciones para los problemas, la relación con los alumnos es difícil, principalmente con los chicos (cuestión de autoridad). Algunos períodos llegan a ser traumatizantes. Si la dirección no me hubiese apoyado, probablemente hubiese dejado la enseñanza".

Además, los profesores interinos también consideran la experiencia como la fuente de sus saberes profesionales:

> "Mira a un mecánico, por ejemplo: cuando termina el curso y llega al taller, con un coche importado, siempre tiene algún problema... ¡Para ser un buen profesor, hace falta práctica! Está claro que eso llega con el transcurso del tiempo.
>
> Las dificultades son mucho más transitorias: cuando aprendes a trabajar, descubres formas de hacerlo.
>
> Yo no creo que se pueda enseñar a enseñar. Me parece que se pueden aprender técnicas, que se puede saber cómo elaborar un plan de clase, pero el acto de estar en un aula, el acto de enseñar, no puedes aprenderlo en ningún sitio, salvo en el aula".

Los datos de las entrevistas sobre la precariedad deben llevarnos a relativizar la evolución "normal" de las carreras, tal como vimos antes en relación con los profesores de plantilla. En la actualidad, la profesión educativa no sigue necesariamente un modelo temporal uniforme, con fases claramente definidas. Por otra parte:

> "Muchas veces, es la organización de la vida profesional la que crea arbitrariamente las condiciones de ingreso, de contratación y de promoción que dan sentido a tales fases. [...] De la misma forma, la organización arbitraria de la vida social da lugar a expectativas que se interiorizan y a las que respondemos como si se tratase de factores psicológicos. [...] También puede haber acontecimientos sociales que dejen su impronta (crisis, guerra, epidemia, desastre natural) que modifican una secuencia "normal" durante una o varias generaciones" (Huberman 1989, pág. 28).

Es preciso, por tanto, desconfiar de una división falsamente natural de la carrera en fases distintas y lineales. A este respecto, es preciso decir que ni los pocos profesores de plantilla que encontramos han vivido un modelo de carrera estable, caracterizado por el dominio progresivo de las situaciones de trabajo y por un justo equilibrio entre las diversas exigencias de la profesión. Ciertos profesores han pasado por muchos cambios que han impedido la consolidación de sus competencias en un determinado campo de la enseñanza. Otros han vivido conflictos difíciles con la dirección, con los compañeros o los alumnos, y esos conflictos provocaron ciertos desequilibrios personales (agotamiento, secuencia desenfrenada de traslados, etc.). En fin, debido a una coyuntura de empleo muy difícil, al principio de la década de 1980 y al

© narcea, s. a. de ediciones

comienzo de la de 1990, ciertos profesores perseveraron en una profesión por la que no sentían ningún interés.

En síntesis, tanto en la bibliografía consultada como en las entrevistas que recogimos, se constata que la relación entre los saberes profesionales y la carrera tiene diferentes facetas y que esa relación está fundamentalmente asociada con el tiempo.

Entre los profesores de plantilla se encuentra, en primer lugar, la idea del dominio *progresivo* de las situaciones de trabajo. Ese dominio abarca los aspectos didácticos y pedagógicos, el ambiente de la organización escolar y las relaciones con los compañeros y los demás agentes educativos. Entre los profesores interinos, se encuentra la misma idea, aunque el dominio del trabajo se retrasa más a causa de los innumerables traslados por los que pasan.

El saber profesional posee también una dimensión de identidad, pues contribuye a que el profesor de plantilla asuma un compromiso *duradero* con la profesión y acepte todas sus consecuencias, incluso las más complicadas (grupos difíciles, relaciones a veces tensas con los padres, etc.). En el caso del profesor contratado, esa dimensión de identidad es menos fuerte, pues se ve arrastrado de acá para allá; su compromiso con la profesión existe, sin duda, pero sus condiciones le ponen continuamente en una situación más difícil en relación con ese aspecto: él también quiere comprometerse, pero las condiciones de empleo le pueden desalentar.

El saber profesional encierra también aspectos psicológicos y psicosociológicos, dado que exige cierto conocimiento de sí mismo (por ejemplo, el conocimiento de sus límites, de sus objetivos, de sus valores, etc.) y un reconocimiento de los demás, que le permitan sentirse integrado, alguien en quien se pueda confiar y a quien no haya que vigilar ni guiar. Aun así, ese conocimiento de sí mismo y ese reconocimiento de los demás representan un desafío importante para los profesores interinos, pues la situación en la que viven dificulta su consecución.

Tanto en lo que se refiere a los profesores de plantilla como a los interinos, el saber profesional lleva consigo una dimensión crítica que se manifiesta por medio de una crisis de distanciamiento en relación con los conocimientos adquiridos *anteriormente*, en especial durante la formación universitaria. Además se produce un cambio con los instrumentos de trabajo (programas, libros didácticos, directrices, reglamentos del centro, etc.), que el profesor adapta poco a poco a sus necesidades. Esa dimensión crítica parece desempeñar un papel importante en la búsqueda de la autonomía profesional, pues, gracias a ella, como dice un profesor entrevistado, "el profesor no se siente ya observado y juzgado, sino que se convierte en quien observa y juzga". Para entender las transformaciones y los objetos de esa dimensión crítica de los saberes de la experiencia, debemos tener en cuenta el momento de la carrera en el que esa dimensión se produce.

© narcea, s. a. de ediciones

Entre los maestros de plantilla, el desarrollo de la carrera parece llevar también a una cierta superposición entre los conocimientos del docente y la cultura profesional del equipo de trabajo y del centro. El profesor tiende pues, con frecuencia, a adherirse a los valores del grupo; comparte con otros miembros su vivencia profesional e intercambia con ellos conocimientos sobre diversos asuntos. En suma, se convierte en un miembro familiarizado con la cultura de su profesión.

En relación con estos distintos elementos de análisis, Giddens (1987) propone un concepto interesante, el de *rutinización*, que nos parece pertinente para establecer una asociación entre los saberes, el tiempo y el trabajo. Este concepto se aplica a un número muy grande de investigaciones que han puesto en evidencia el carácter rutinario de la enseñanza y la importancia de las rutinas para entender la vida en el aula y el trabajo del profesor. La idea general de estas investigaciones es que las rutinas son medios para gestionar la complejidad de las situaciones de interacción y disminuir la inversión cognitiva del docente en el control de los acontecimientos. A semejanza de los modelos cognitivos simplificados de la realidad, las rutinas son modelos simplificados de la acción: envuelven los actos en una estructura estable, uniforme y repetitiva, dando así al maestro la posibilidad de reducir las situaciones más diversas a esquemas regulares de acción, lo que le permite, al mismo tiempo, concentrarse en otras cosas.

Aún así, no creemos que la rutinización de la enseñanza sea sólo una forma de controlar los acontecimientos en el aula. En cuanto fenómeno básico de la vida social, la rutinización *indica que los actores actúan a través del tiempo, haciendo de sus propias actividades recursos para reproducir (y a veces modificar) esas mismas actividades*. En nuestro caso, demuestra la fuerte dimensión sociotemporal de la enseñanza, en la medida en que las rutinas se convierten en parte integrante de la actividad profesional, creando, de ese modo, "maneras de ser" del docente, su "estilo", su "personalidad profesional". De todos modos, a menos que el actor se convierta en un autómata, la rutinización de una actividad, *es decir, su estabilización y su reglamentación, que posibilitan su división y su reproducción en el tiempo*, se fundamenta en un control de la acción por parte del profesorado que se basa en el aprendizaje y en la adquisición temporal de competencias prácticas. Ahora bien, la fuerza y la estabilidad de este control no pueden depender de decisiones voluntarias, de selecciones, de proyectos, *sino de la interiorización de reglas implícitas de acción, adquiridas con y en la experiencia*. A nuestro modo de ver, es aquí donde los saberes de la historia vital y los saberes del trabajo construidos en los primeros años de práctica profesional asumen todo su sentido, pues constituyen, precisamente, el fundamento de las rutinas de acción y son, al mismo tiempo, los fundamentos de la personalidad del trabajador. La organización del tiempo escolar, en etapas, ciclos y cursos, y la de la vida en el aula en función de las estaciones del año o de las fiestas del calendario religioso o civil, marcan también, como

© narcea, s. a. de ediciones

puntos de referencia colectivos, los saberes de los maestros sobre su práctica, los aprendizajes que realizan los alumnos en la escuela y las relaciones con los padres y la comunidad en torno a ella. El estudio de esas regularidades es, pues, fundamental para entender la naturaleza social y la evolución del trabajo docente, pues no se reducen a formas exteriores o a simples hábitos, sino que estructuran el significado que los actores atribuyen a sus actividades y a las relaciones sociales que desencadenan.

## A MODO DE CONCLUSIÓN: SABERES, IDENTIDAD Y TRABAJO EN LA LÍNEA DEL TIEMPO

El objetivo de este capítulo era estudiar las relaciones entre los saberes profesionales de los docentes, el tiempo y el aprendizaje del trabajo. Partimos de la idea de que el tiempo es un factor importante en la construcción de los saberes que sirven de base al trabajo docente. Partiendo de los trabajos de Raymond y cols. (1993), Lessard y Tardif (1996) y Tardif y Lessard (2000), afirmamos que los saberes profesionales de los profesores son plurales, pero también temporales, o sea, adquiridos mediante ciertos procesos de aprendizaje y de socialización que atraviesan tanto la historia vital como la carrera. Para concluir, trataremos de identificar algunas pistas de reflexión, de análisis teórico y de investigación para posteriores estudios sobre este tema del tiempo. Vamos a detenernos, considerando siempre la cuestión del tiempo, en dos elementos centrales de este capítulo: los saberes profesionales y la identidad del maestro o profesor.

### Tiempo y saberes profesionales

De los análisis precedentes, sobresale una constatación general: los saberes que sirven de base para la enseñanza, es decir, los fundamentos del saber enseñar, no se reducen a un "sistema cognitivo" que, como un ordenador, procese las informaciones a partir de un programa definido de antemano e independiente, tanto del contexto de la acción en el que se inserta como de su historia anterior. En realidad, los fundamentos de la enseñanza son, al mismo tiempo, *existenciales, sociales* y *pragmáticos*.

Son *existenciales* en el sentido de que un maestro "no piensa sólo con la cabeza", sino "con la vida", con lo que ha sido, con lo que ha vivido, con lo que ha acumulado en términos de experiencia vital, en términos de bagaje de certezas. En suma, piensa a partir de su historia vital, no sólo intelectual, en el sentido riguroso del término, sino también emocional, afectiva, personal e interpersonal. Desde este punto de vista, conviene trascender la visión epis-

© narcea, s. a. de ediciones

temológica canónica del "sujeto y el objeto", si queremos comprender los saberes del docente. El profesor no es sólo un "sujeto epistémico" que se sitúa ante el mundo en una relación estricta de conocimiento, que "procesa" informaciones extraídas del "objeto" (un contexto, una situación, personas, etc.) mediante su sistema cognitivo, buscando en su memoria, por ejemplo, esquemas, procedimientos, representaciones a partir de los cuales organiza nuevas informaciones. Es un "sujeto existencial", en el verdadero sentido de la tradición fenomenológica y hermenéutica, es decir, un "ser en el mundo", un *Dasein* (Heidegger, 1927), una persona completa con su cuerpo, sus emociones, su lenguaje, sus relaciones con los otros y consigo mismo. Es una persona comprometida con y por su propia historia —personal, familiar, escolar, social— que le proporciona un bagaje de certezas a partir de las cuales comprende e interpreta las nuevas situaciones que lo afectan y construyen, por medio de sus propias acciones, la continuación de su historia.

Las investigaciones antes citadas muestran, precisamente, cómo ese bagaje de certezas se elabora a lo largo de los múltiples procesos de socialización por los que pasa el docente y cómo se sedimentan, asumiendo el papel de filtros interpretativos y comprensivos, gracias a los cuales el profesor entiende y realiza su propio trabajo y su propia identidad. En esa perspectiva, la cognición del docente parece en gran parte interpretativa y lingüística, y no "computacional": es menos un sistema cognitivo de procesamiento de la información que un proceso *discursivo* y *narrativo* enraizado en la historia vital de la persona, historia portadora de sentido, de lenguajes, de significados procedentes de experiencias formadoras. Distintos investigadores (Elbaz, 1993; Carter, 1993) han puesto de manifiesto, precisamente, el carácter *narrativo* del saber docente, del que forman parte metáforas e imágenes centrales que describen la relación con los niños y la autoridad, el sentimiento de cuidado (de solicitud), etc. En las investigaciones de campo o en las actividades de formación realizadas en colaboración, hacer preguntas a los docentes sobre sus saberes equivale, en cierto modo, a llevarlos a contar la historia de su saber enseñar, mediante las experiencias personales y profesionales que hayan sido significativas para ellos desde el punto de vista de la identidad personal.

Los fundamentos de la enseñanza son *sociales* porque, como hemos visto, los saberes profesionales son plurales, provienen de fuentes sociales diversas (familia, escuela, Universidad, etc.) y *se adquieren en tiempos sociales diferentes*: tiempo de infancia, escolar, de formación como profesional, de ingreso en la profesión, de carrera... También son sociales porque, en ciertos casos, los producen y legitiman explícitamente grupos sociales, como los investigadores universitarios, por ejemplo, las autoridades curriculares, etc. En este sentido, podemos decir que la relación del maestro con sus propios saberes va acompañada por una relación social: la consciencia profesional del docente no es un almacén de conocimientos del que se abastece, según las circunstancias; nos parece en gran medida marcada por procesos de evaluación y de crítica,

© narcea, s. a. de ediciones

en relación con los saberes ajenos al proceso de socialización anterior y a la práctica de la profesión, por ejemplo, los saberes de las ciencias de la educación transmitidos durante la formación como profesional, los saberes curriculares producidos por los funcionarios del Ministerio de Educación, los saberes de los otros agentes escolares (padres, orientadores educativos, etc.) que, de una forma o de otra, son ajenos al trabajo docente. El empleo de estos saberes por el profesorado implica, por tanto, una relación social con esos mismos saberes o con los grupos, instancias e individuos que los producen. Unas investigaciones más profundas deberían abordar esas diversas relaciones, con el fin de conocer mejor, de acuerdo con los grupos sociales que producen saberes sobre la enseñanza, los criterios de legitimación o de invalidación utilizados por el profesorado.

Por último, son *pragmáticos*, pues los saberes que sirven de base a la enseñanza están íntimamente ligados tanto al trabajo como a la persona del trabajador. Se trata de saberes ligados al propio cometido, de saberes sobre el trabajo, ligados a las funciones de los docentes. Mediante el cumplimiento de esas funciones, se movilizan, modelan, adquieren, así como demuestran también las rutinas y la importancia que los educadores dan a la experiencia. Se trata, por tanto, de saberes prácticos u operativos y normativos, lo que significa que su utilización depende de su adecuación a las funciones, a los problemas y a las situaciones de trabajo, así como a los objetivos educativos que poseen un valor social. La cognición del docente está condicionada, por tanto, por su actividad; "está al servicio de la acción" (Durand, 1996). Esos saberes también son interactivos, pues se movilizan y modelan en el ámbito de las interacciones entre el profesorado y los demás agentes educativos y poseen, por tanto, las señales de esas interacciones, tal como ellas se estructuran en las relaciones de trabajo. Están, por ejemplo, impregnados de normatividad y de afectividad, y hacen uso de procedimientos de interpretación de situaciones rápidas, inestables, complejas, etc.

Ahora bien, en esencia, esta triple caracterización —existenciales, sociales y pragmáticos— expresa la dimensión temporal de los saberes del docente, saberes que no sólo se adquieren en y con el tiempo, sino que también son temporales, pues son abiertos, porosos, permeables e incorporan, a lo largo del proceso de socialización y de la carrera, experiencias nuevas, conocimientos adquiridos durante ese proceso y un saber hacer remodelado en función de los cambios de práctica y de las situaciones de trabajo. Comprender los saberes de los maestros es comprender, por tanto, su evolución y sus transformaciones y sedimentaciones sucesivas a lo largo de su historia vital y de su carrera; historia y carrera que remiten a diversos estratos de socialización y de reiniciaciones.

© narcea, s. a. de ediciones

## Tiempo e identidad profesional

Podría decirse de un modo trivial que enseñar es hacer carrera en la enseñanza, o sea, entrar en una categoría profesional, asumir en ella un papel y desempeñar una función y procurar alcanzar los objetivos particulares definidos por esa categoría. La enseñanza es, por tanto, una cuestión de estatuto. Como explica Coster (1994, pág. 23):

> "No hay que confundir la idea de estatuto con el régimen jurídico o contractual que define legalmente la situación del trabajador. Aunque pueda considerarse como un conjunto de derechos y de obligaciones socialmente determinados, el estatuto representa, en el fondo, el aspecto normativo del papel o el proceso de institucionalización que modela ese aspecto".

En otros términos, el estatuto remite a la cuestión de la identidad del trabajador, tanto en la organización del trabajo como en la organización social, en la medida en que éstas funcionan de acuerdo con una imposición de las normas y las reglas que definen los papeles y posiciones de los actores. Ahora bien, esa identidad no es simplemente un "dato", sino también un "constructo" que remite "a los actos" de agentes activos, capaces de justificar sus prácticas y de dar coherencia a sus elecciones (Dubar, 1991, pág. 14). Según el autor, una visión sociológica de la identidad debe articular dos procesos heterogéneos: "Aquél por el cual los individuos prevén su futuro a partir de su pasado y aquél por el que entran en interacción con los actores significativos de una área específica" (1991, pág. 14).

En este capítulo, nos interesamos mucho más por el primer proceso, relacionado con la carrera y la socialización profesional. De acuerdo con nuestros análisis, es imposible comprender la cuestión de la identidad de los maestros sin insertarla inmediatamente en la historia de los propios actores, de sus acciones, proyectos y desarrollo profesional. Nuestros análisis indican que la socialización y la carrera de los docentes no son sólo desarrollar una serie de acontecimientos objetivos. Al contrario, su trayectoria social y profesional les ocasiona costes existenciales (formación profesional, inserción en la profesión, choque con la realidad, aprendizaje en la práctica, descubrimiento de sus límites, negociación con los otros, etc.) y, gracias a sus recursos personales, pueden afrontar estos costes y asumirlos. Ahora bien, es obvio que ese proceso modela su identidad personal y profesional y, si se interioriza, pueden convertirse en docentes y considerarse como tales a sus propios ojos.

Esta historicidad se expresa y se imprime en los saberes profesionales de los maestros y profesores y, más específicamente, en los saberes experienciales adquiridos al principio de la carrera, que son, en parte, una reactivación, pero también una transformación de los saberes obtenidos en los procesos anteriores de socialización (familiar, escolar y universitaria). Como vimos antes, la dimensión temporal del trabajo, es decir, la experiencia de la práctica de la profesión en una carrera, es crucial en la conquista del sentimiento de competen-

© narcea, s. a. de ediciones

cia y en la implantación de las rutinas de trabajo; en otras palabras, en la estructuración de la práctica. Aún hoy, la mayoría del profesorado dice que aprende a trabajar trabajando. Ese aprendizaje, muchas veces difícil y ligado a la fase de supervivencia profesional, en la que el docente debe mostrar de lo que es capaz, lleva a la construcción de los saberes experienciales que se transforman muy pronto en certezas profesionales, en trucos del oficio, en rutinas, en modelos de gestión de la clase y de transmisión de la materia. Estos repertorios de competencias constituyen el fundamento sobre el que van a construirse los saberes profesionales durante el resto de la carrera. Aun así, estos saberes no se limitan de ninguna manera a un dominio cognitivo e instrumental del trabajo docente. Abarcan igualmente aspectos como el bienestar personal por trabajar en esta profesión, la seguridad emocional adquirida en relación con los alumnos, el sentimiento de estar en su lugar, la confianza en sus capacidades de afrontar problemas y poder resolverlos (alumnos difíciles, conflictos, etc.), el establecimiento de relaciones positivas con los compañeros y la dirección, etc. En otras palabras, si es verdad que la experiencia del trabajo docente exige un dominio cognitivo e instrumental de la función, también exige una socialización en la profesión y una vivencia profesional a través de las cuales la identidad profesional va siendo poco a poco construida y experimentada y en donde entran en juego elementos emocionales, de relación y simbólicos que permiten que un individuo se considere y viva como profesor y asuma así, subjetiva y objetivamente, el hecho de realizar una carrera en la enseñanza.

El tiempo no es sólo un medio —en el sentido del "medio marino" o "terrestre"— en el que se encuentran inmersos el trabajo, el trabajador y sus saberes; tampoco es únicamente un dato objetivo caracterizado, por ejemplo, por la duración administrativa de las horas o de los años de trabajo. Es también un dato subjetivo, en el sentido de que contribuye poderosamente a modelar la identidad del trabajador. Sólo al cabo de cierto tiempo —tiempo de la vida profesional, tiempo de la carrera—, el *Yo personal* va transformándose poco a poco, en contacto con el universo laboral, y se convierte en un *Yo profesional*. La propia idea de experiencia, que está en el centro del *Yo profesional* de los docentes y de su representación del saber enseñar, remite al tiempo, concebido como un proceso de adquisición de un cierto dominio del trabajo y de un cierto conocimiento de sí mismo.

## Características del saber experiencial

Para concluir, destaquemos las principales características del saber experiencial puestas de manifiesto en los análisis propuestos en los capítulos 1 y 2:

- El saber experiencial es un *saber ligado a las funciones de los docentes* y, a través de la realización de esas funciones, se moviliza, modela y adquieren las rutinas y la importancia atribuida a la experiencia.

© narcea, s. a. de ediciones

- Es un saber *práctico*; su utilización depende de su adecuación a las funciones, problemas y situaciones peculiares del trabajo. La cognición del profesor está, por tanto, condicionada por su actividad; "está al servicio de la acción" (Durand, 1996, pág. 73).
- Es un saber *interactivo,* movilizado y modelado en el ámbito de las interacciones entre el docente y otros agentes educativos. Lleva consigo, por tanto, las señales de esas interacciones analizadas anteriormente. Por ejemplo, está impregnado de normatividad y de afectividad y recurre a procedimientos de interpretación de situaciones rápidas, inestables, complejas, etc.
- Es un saber *sincrético* y *plural* que no descansa en un repertorio de conocimientos unificado y coherente, sino sobre varios conocimientos y sobre un saber hacer que se movilizan y utilizan en función de los contextos variables y contingentes de la práctica profesional.
- Es un saber *heterogéneo*, pues moviliza diferentes conocimientos y formas de saber hacer, adquiridos a partir de diversas fuentes, en lugares variados, en momentos diferentes: historia de vida, carrera, experiencia de trabajo.
- Es un saber *complejo, no analítico,* que impregna tanto los comportamientos del actor, sus reglas y sus hábitos como su consciencia discursiva.
- Es un saber *abierto*, poroso, permeable, pues integra experiencias nuevas, conocimientos adquiridos a lo largo del camino y un saber hacer que se remodela en función de los cambios en la práctica, en las situaciones de trabajo.
- Como la personalidad del maestro constituye un elemento fundamental del proceso de trabajo, su saber experiencial está *personalizado*. Lleva consigo la señal del trabajador, aproximándose al conocimiento del artista o del artesano. Por eso, siempre es difícil y un poco artificial distinguir, en la acción concreta, lo que un docente sabe y dice de lo que es y hace.
- Es un saber *existencial,* pues no sólo está ligado a la experiencia de trabajo, sino también a la historia vital del profesorado, a lo que fue y a lo que es, lo que significa que está incorporado a la propia vivencia del docente, a su identidad, a su hacer, a sus maneras de ser.
- A causa de la misma naturaleza del trabajo, especialmente del trabajo en el aula con el alumnado, y de las características anteriores, el saber *experiencial* de los profesores está poco formalizado, incluso por la consciencia discursiva. Es mucho más "consciencia *en* el trabajo" que "conscien-

© narcea, s. a. de ediciones

cia *sobre* el trabajo". Es lo que podríamos llamar "saber *experienciado*", pero esa experiencia no debe confundirse con la idea de *experimentación*, considerada en una perspectiva positivista y acumulativa del conocimiento, ni con la idea de *experiencial*, que se refiere, en una visión humanista, al fuero interno psicológico y a los valores personales. Ese saber se *experiencia* por experimentarse en el trabajo, al mismo tiempo que modela la identidad de aquél que trabaja.

- Es un saber *temporal, evolutivo* y *dinámico* que se transforma y se construye en el ámbito de una carrera, de una historia de vida profesional, e implica una socialización y un aprendizaje de la profesión.

- Por último, es un saber *social* y *construido por el actor* en interacción con diversas fuentes sociales de conocimientos, de competencias, de saber enseñar, provenientes de la cultura circundante, de la organización escolar, de los actores educativos, de las Universidades, etc. En cuanto saber social, lleva al actor a situarse ante los otros conocimientos y a jerarquizarlos en función de su trabajo.

Esas características esbozan una "epistemología de la práctica docente" que tiene poco que ver con los modelos dominantes del conocimiento inspirados en la técnica, en la ciencia positiva y en las formas dominantes de trabajo material. Creemos que esta epistemología corresponde a la de un trabajo que tiene por objeto al ser humano y cuyo proceso de realización es fundamentalmente interactivo, llamando así al trabajador a presentarse "personalmente" con todo lo que es, con su historia y su personalidad, sus recursos y sus límites.

© narcea, s. a. de ediciones

# 3

# Trabajo docente, pedagogía y enseñanza

## INTERACCIONES HUMANAS, TECNOLOGÍAS Y DILEMAS

EN LA ACTUALIDAD existen instrumentos conceptuales y metodológicos bien elaborados que posibilitan analizar el trabajo en general y el trabajo docente en particular. En los Estados Unidos, desde el principio de la década de los ochenta, se realizaron en los centros escolares y en las aulas miles de investigaciones, tratando de estudiar *in loco* el proceso concreto de la actividad profesional de los profesores. En Brasil, sobre todo a partir de los primeros años de 1990, la investigación educativa comenzó a vislumbrar en el aula un espacio rico en posibilidades de investigación, acudiendo con regularidad a las instituciones escolares a observar y analizar las actividades cotidianas de los trabajadores de la enseñanza. Puede decirse que estamos muy lejos de los antiguos abordajes normativos o experimentales e, incluso, conductistas, que confinaban el estudio de la enseñanza a las variables medidas en el laboratorio o, incluso, a normas procedentes de la investigación universitaria desligada de la práctica de la actividad docente. En Europa y también en Brasil, todo el campo de la ergonomía se encuentra en la actualidad en pleno desarrollo.[1] Esta disciplina proporciona unos dispositivos de análisis bastante depurados para estudiar el trabajo de los actores en la misma escuela.[2] Por otra parte, la sociología del trabajo, de las profesiones y de las organizaciones abandonaron

[1] Véanse, por ejemplo, los siguientes trabajos: Amalberti y cols., 1991; Cazamian, 1987; Leplat, 1992; Theureau, 1992; Terssac, 1996. En Brasil: Vidal, 1990; Vidal, 1994; Wisner, 1993.

[2] Véanse, por ejemplo, los trabajos de Durand, 1996, y de Messing y cols., 1994.

© narcea, s. a. de ediciones

ya hace mucho tiempo la cómoda postura de estudiar sólo el pensamiento teórico y pasaron a desarrollar también investigaciones de campo. Pueden asociarse igualmente a estas aportaciones diversos trabajos del ámbito de la psicología, consagrados al estudio del "pensamiento de los docentes" (*teacher's thinking*)[3] y de sus creencias y saberes, como en el campo de la antropología y en el de la etnología de la educación.[4] En suma, existe hoy una sólida base de conocimientos para estudiar el trabajo de los distintos agentes del medio escolar en general y, más específicamente, de los docentes.

El objetivo que pretendemos aquí es utilizar los diferentes recursos conceptuales y empíricos proporcionados por esos numerosos trabajos para tratar de repensar sobre la naturaleza de la pedagogía y, en consecuencia, de la enseñanza en el ambiente escolar. Pretendemos mostrar que el análisis del trabajo de los docentes, considerado en sus diversos componentes, tensiones y dilemas, permite comprender mejor la práctica pedagógica en la escuela.

Este capítulo está dividido en cuatro partes. La primera propone una definición de la pedagogía basada en el análisis del trabajo docente, procurando, al mismo tiempo, identificar ciertas consecuencias conceptuales importantes. La segunda aborda el estudio del proceso de trabajo de los profesores, desde el punto de vista de las finalidades, del objeto y del producto del trabajo. La tercera parte trata de definir la naturaleza de las tecnologías de la enseñanza y su impacto sobre la pedagogía. Y la cuarta y última parte analiza el papel de los docentes en el proceso de trabajo escolar y ciertas consecuencias de su actividad profesional.

Por medio de estos distintos aspectos, proponemos una definición de la pedagogía en cuanto "tecnología de la interacción humana", poniendo de manifiesto, al mismo tiempo, la cuestión de las dimensiones epistemológicas y éticas subyacentes al trabajo con el ser humano. Pretendemos así, contribuir a la elaboración de una teoría del trabajo docente y de la pedagogía. Proponemos un análisis del trabajo de los docentes en función de un modelo interactivo inspirado en las teorías de la acción[5] (Habermas, 1987; Giddens, 1987; Ricoeur, 1986), en las organizaciones del trabajo interactivo (Deeben, 1970; Hasenfeld, 1986; Mintzberg, 1986) y en la ergonomía del trabajo docente (Durand, 1996).

---

[3] Cf. Calderhead, 1996; Tochon, 1993.

[4] Puede verse una síntesis de trabajos norteamericanos, británicos y franceses en Henriot, A.; Derouet, J.L.; Sirota, R. (1987): "Notes de synthèse. Approches ethnographiques en sociologie de l'éducation; l'école et la communauté, l'établissement scolaire, la classe". *Revue française de pédagogie*. El texto abarca tres números: enero, febrero y marzo de 1987.

[5] Lo que sigue es una tentativa de teorización basada en 150 entrevistas con docentes profesionales, así como en observaciones en clase y en el análisis del trabajo de los docentes mediante grabaciones de vídeo. Puede verse una síntesis de este trabajo en: Tardif y Lessard (2000): *Le travail enseignant au quotidien. Contribution à l'étude du travail dans les métiers et professions d'interactions humaines*. Europa: DeBoeck.

© narcea, s. a. de ediciones

## LA PEDAGOGÍA DESDE EL PUNTO DE VISTA DEL TRABAJO DE LOS DOCENTES

En la mayoría de los países occidentales, los sistemas escolares se encuentran ante unas exigencias, unas expectativas y unos desafíos sin precedentes. Esa situación crítica repercute con más fuerza en el personal escolar y, más en concreto, en el profesorado. Las personas se interrogan cada vez más sobre el valor de la enseñanza y sus resultados. Mientras que las reformas anteriores enfatizaban mucho más las cuestiones del sistema o de la organización curricular, en la actualidad, se constata una insistencia mayor en la profesión docente, en la formación del profesorado y en la organización del trabajo cotidiano. Se exige cada vez más que los profesores se conviertan en profesionales de la pedagogía, capaces de afrontar los innumerables desafíos suscitados por la escolarización de masas en todos los niveles del sistema de enseñanza.

Nuestro objetivo, por tanto, consiste en mostrar cómo el análisis del trabajo de los maestros permite esclarecer, de manera fecunda y pertinente, la cuestión de la pedagogía. En realidad, unas ideas tan amplias como las de pedagogía, didáctica, aprendizaje, etc. no tienen ninguna utilidad si no hacemos el esfuerzo de situarlas, es decir, relacionarlas con las situaciones concretas del trabajo docente. En otras palabras, para que pueda tener alguna utilidad, lo que llamamos pedagogía, técnicas y teorías pedagógicas, sin que importe mucho su naturaleza, debe apoyarse en el proceso concreto de trabajo del educador.

El peligro que amenaza la investigación pedagógica y, en general, toda la investigación en el área de la educación, es el de la abstracción: esas investigaciones se basan con excesiva frecuencia en abstracciones, sin tener en cuenta cosas tan sencillas, pero tan fundamentales, como el tiempo de trabajo, el número de alumnos, la materia a impartir y su naturaleza, los recursos disponibles, los condicionantes presentes, las relaciones con los compañeros y con los docentes especialistas, los saberes de los agentes, el control de la administración escolar, etc. En el fondo, lo que la investigación olvida o descuida con frecuencia es que la escuela, igual que la industria, los bancos, el sistema hospitalario o cualquier servicio público, descansa, en último término, en el trabajo realizado por diversas categorías de agentes. Para que esa organización exista y perdure, es preciso que esos agentes, apoyados en diversos saberes profesionales y en determinados recursos materiales y simbólicos, realicen tareas precisas en función de condicionantes y de objetivos particulares. Es, pues, obligado que el estudio de la pedagogía se sitúe siempre en el contexto más amplio del análisis del trabajo de los profesores. Omitir esa obligación sería como hablar hoy de medicina, abstrayendo el sistema de salud, la industria farmacéutica, las organizaciones de investigación subvencionada y los colegios de médicos.

© narcea, s. a. de ediciones

Por otra parte, la mayoría de los discursos que actualmente versan sobre la enseñanza y transmite la clase política, los medios de comunicación y los formadores de opinión —y, con frecuencia, diversos profesores universitarios— cuestiona si los docentes trabajan bastante, correctamente y con un seguimiento adecuado de sus alumnos. Se constata, por tanto, que la mayoría de las personas que se interesan por la enseñanza hablan, sobre todo e incluso exclusivamente, de lo que los docentes deberían o no hacer, en vez de interesarse por lo que en realidad hacen. Todos esos discursos muestran que la enseñanza sigue siendo, en el fondo, un "oficio moral", que sirve siempre de lente de aumento para las angustias e inquietudes de la opinión pública.

Si queremos comprender la naturaleza del trabajo educativo, es necesario que trascendamos estos puntos de vista normativos. En efecto, como cualquier otra ocupación, la docencia debe describirse e interpretarse en función de las condiciones, los condicionantes y los recursos que determinan y circunscriben la acción cotidiana de los profesionales. Lo mismo ocurre con la pedagogía: es importante situar mejor esta categoría en relación con las situaciones de trabajo vividas por los docentes.

Por otra parte, es evidente que la "pedagogía" no es una categoría inocente, una idea neutra, una práctica estrictamente utilitaria; por el contrario, es portadora de cuestiones sociales importantes e ilustra, al mismo tiempo, las tensiones y los problemas de nuestra época que están vinculados a la escolarización de masas y a la profesionalización de la docencia. En este sentido, no se trata de una idea que pueda definirse científica o lógicamente, sino de una idea social y culturalmente construida, en la que entran siempre ideologías, creencias, valores e intereses. Es necesario, por tanto, situar el lugar a partir del cual se habla de pedagogía y tratar de definirlo, por lo menos, de forma sucinta. La definición que proponemos proviene de una reflexión sobre nuestro propio material de investigación referente al trabajo de los docentes[7]. Puede enunciarse en los siguientes términos:

> La pedagogía es el conjunto de los medios empleados por el docente para alcanzar sus objetivos en el ámbito de las interacciones educativas con los alumnos. En otras palabras, desde el punto de vista del análisis del trabajo, la pedagogía es la "tecnología" utilizada por los docentes en relación con su objeto de trabajo (los alumnos), en el proceso del trabajo cotidiano, para obtener un resultado (la socialización y la instrucción).

Esta definición tiene el mérito de ser sencilla, relativamente clara y bastante general. Se aplica a la situación instructiva en el ambiente escolar, o sea,

[7] Véanse, por ejemplo: Feiman-Nemser, S. y Floden, R. (1986): "The cultures of teaching", en Wittrock, C. (dir.): *Handbook of research on teaching* (3.ª ed.). Nueva York: Macmillan, pp. 505-526; Messing, K.; Escalona, E.; Seifert, A.; Demchuk, I. (1995): *La minute de 120 secondes: analyse du travail des enseignantes de niveau primaire*. Québec: CEQ/CINBIOSE; Lampert, M. (1985): "How do teachers manage to teach?", *Harvard Educational Review* 55(2), 178-194; Lortie, D. C. (1975): *Schoolteacher. A sociological study*. Chicago: University of Chicago Press.

© narcea, s. a. de ediciones

a una forma particular de trabajo humano existente en nuestras sociedades contemporáneas.

La definición en cuestión nos dice lo siguiente: lo que se acostumbra llamar "pedagogía", *en la perspectiva del análisis del trabajo docente*, es la *tecnología* utilizada por los profesores. Pero, ¿qué importancia tiene asociar de este modo la pedagogía a una tecnología del trabajo? Recordemos, en primer lugar, que el trabajo humano, cualquiera que sea, constituye una *actividad instrumental*, es decir, una actividad que se ejerce sobre un objeto o situación, con la intención de transformarlo, teniendo presente un resultado determinado. Además, un proceso de trabajo también supone la presencia de una tecnología mediante la cual se aborda, trata y modifica el objeto o situación. En otras palabras, no existe trabajo sin técnica, no existe objeto del trabajo sin relación técnica del trabajador con ese objeto. De hecho, toda actividad humana lleva consigo una determinada dimensión técnica (Laughlin, 1989). Sólo en las sociedades modernas, esa dimensión se fue haciendo progresivamente autónoma (Habermas, 1976; Hottois, 1984). La "tecnicidad" es, pues, inherente al trabajo.

Lo mismo ocurre con la pedagogía: enseñar es utilizar, forzosamente, una determinada *tecnología*, en el sentido lato del término. En otras palabras, la pedagogía constituye, en nuestra opinión, la dimensión instrumental de la enseñanza: es esa práctica concreta, situada siempre en un ambiente de trabajo, que consiste en coordinar diferentes medios para producir unos resultados educativos, es decir, socializar e instruir a los alumnos en interacción con ellos, en el interior de un determinado contexto, teniendo presente la consecución de determinados objetivos, finalidades y, en suma, determinados resultados.

Aún así, como indica también esa definición, el campo propio de la pedagogía está constituido por las interacciones concretas entre los docentes y los alumnos. La enseñanza es una actividad humana, un trabajo interactivo, o sea, un trabajo basado en interacciones entre personas. Concretamente:

> Enseñar es desencadenar un programa de interacciones con un grupo de alumnos, a fin de conseguir determinados objetivos educativos relativos al aprendizaje de conocimientos y a la socialización.

En consecuencia, la pedagogía, en cuanto teoría de la enseñanza y del aprendizaje, nunca puede dejar de lado las condiciones y las limitaciones inherentes a la interacción humana, en especial las condiciones y las limitaciones normativas, afectivas, simbólicas y también, claro está, las vinculadas a las relaciones de poder. En suma, si la enseñanza es una actividad instrumental, se trata de una actividad que se manifiesta en concreto en el ámbito de las interacciones humanas y lleva consigo, inevitablemente, la señal de las relaciones humanas que la constituyen. En ese caso, se puede decir que el docente es un "trabajador interactivo" (Cherradi, 1990; Maheu, 1996).

© narcea, s. a. de ediciones

Al entrar en el aula, el profesor penetra en un ambiente de trabajo constituido por las interacciones humanas. Las interacciones con los alumnos no representan, por tanto, un aspecto secundario o periférico del trabajo de los docentes: constituyen el núcleo y, por esa razón, determinan, a nuestro modo de ver, la misma naturaleza de los procedimientos y, por tanto, de la pedagogía. Antes de seguir adelante, no obstante, conviene especificar cierto número de consecuencias importantes que se derivan de la definición antes propuesta.

### El carácter incontrolable de la pedagogía

En primer lugar, esa definición tiene el mérito de poner de manifiesto el carácter incontrolable de la pedagogía. Todo docente, al escoger o privilegiar determinados procedimientos para alcanzar sus objetivos en relación con los alumnos, asume una pedagogía, o sea, una teoría de la enseñanza y el aprendizaje. Así como no existe un trabajo sin técnica, tampoco existe un proceso de enseñanza-aprendizaje sin pedagogía, aunque se manifieste con frecuencia una pedagogía sin reflexión pedagógica. Esa simple constatación permite invalidar la creencia de ciertos profesores (principalmente de la Universidad) que creen que no hacen uso de la pedagogía porque se limitan a utilizar rutinas repetidas desde hace siglos. Una pedagogía antigua y tan utilizada que parece natural no deja de ser una pedagogía, en el sentido instrumental del término.

### Pedagogía y técnicas materiales

Esa definición muestra también que la pedagogía no se confunde de ninguna manera con la "maquinaria" (el *hardware*), es decir, con las técnicas materiales (vídeos, filmes, ordenadores, etc.). Tampoco se confunde con las técnicas específicas con las que se identifica con mucha frecuencia: la clase expositiva, el estudio dirigido, los procedimientos de enseñanza-aprendizaje socioindividualizadores, etc. Estos medios son una parte o elementos de la enseñanza y no el todo. De hecho, como veremos más adelante, la pedagogía, vista bajo la óptica del trabajo docente, a través de la dimensión instrumental que es la enseñanza, es mucho más una tecnología inmaterial o intangible, pues se refiere a cosas como la trasposición didáctica, la gestión de la materia —conocimiento de la materia y conocimiento pedagógico de la materia (Shulman, 1987)—, la gestión de la clase, la motivación de los alumnos, la relación entre docente y alumno, etc.

### Pedagogía y disciplina administrada

La definición aquí propuesta procura evitar también las distinciones, así como las oposiciones tradicionales, entre la pedagogía y la disciplina administrada, entre la gestión de la clase y el contenido que administra. En la medida en que uno de los objetivos del docente es crear las condiciones que

© narcea, s. a. de ediciones

posibiliten el aprendizaje de conocimientos por los alumnos, en un contexto de interacción con ellos, la gestión de la materia se convierte en un verdadero desafío pedagógico. La tarea del profesorado *consiste, grosso modo, en transformar la materia que enseña para que los alumnos puedan comprenderla y asimilarla*. Ahora bien, esa tarea es esencialmente pedagógica, considerando que somete el conocimiento a la actividad de aprendizaje en el intento de producir un resultado en el otro o, para ser más exacto, en el "otro colectivo", conforme a la expresión clásica de G. H. Mead (1982).

Los innumerables estudios dedicados a esta cuestión (Tochon, 1993) muestran que un maestro, en plena acción con sus alumnos en el aula, elabora estrategias y esquemas cognitivos, simbólicos, que le ayudan a transformar la materia en función de condicionantes como el tiempo, el programa, el proyecto pedagógico de la escuela, la velocidad de asimilación de los alumnos, los límites impuestos por la evaluación, la motivación de los estudiantes, etc. Es lo que se puede llamar, según Shulman (1987), conocimiento pedagógico del contenido (*pedagogical content knowledge*). Es cierto que el conocimiento pedagógico del contenido a enseñar no puede separarse del conocimiento de ese contenido. Aun así, conocer bien la materia que debe enseñarse es sólo una condición necesaria, pero no suficiente, del trabajo pedagógico. En otras palabras, el contenido enseñado en el aula nunca se transmite simplemente tal cual: es "interactuado", transformado, o sea, escenificado para un público, adaptado, seleccionado en función de la comprensión del grupo de alumnos y de los individuos que lo componen.

## Pedagogía, enseñanza y arte

Esa definición de la pedagogía permite, además, que se deje de considerar la enseñanza como una actividad totalmente singular, inefable, perteneciente al campo del arte, en el sentido romántico del término, o sea, dependiente del talento o de un don personal. Al contrario, da una nueva perspectiva a esa actividad, integrándola en la esfera de las otras formas de trabajo humano y, de forma más global, a la esfera del trabajo en general, de las actividades que objetivan la producción de cualquier resultado.

Por consiguiente, al identificar la pedagogía y la enseñanza con la tecnología del trabajo docente, esa definición tiene el mérito de hacer posible la constitución de un repertorio de conocimientos pedagógicos propios de esa profesión. Si existe, en realidad, un "arte de enseñar", ese arte sólo se hace presente cuando las técnicas de base del trabajo se asimilan y dominan. Un docente experto es semejante a un músico o a un actor que improvisa: crea cosas nuevas a partir de rutinas y de forma de proceder ya establecidas (Brophy, 1986; Perrenoud, 1983; Shavelson, 1983; Tochon, 1993). De todos modos, los verdaderos improvisadores son personas que dominan necesariamente las bases de su arte antes de improvisar y para improvisar. En suma, no existe arte sin téc-

© narcea, s. a. de ediciones

nicas y el arte actúa a partir del dominio de las técnicas propias de un oficio. Así es en todas las ocupaciones y no hay razón para que la enseñanza constituya un caso aparte. Por desgracia, aún hay muchas personas —profesores de primaria y secundaria e incluso universitarios— que creen que basta entrar en el aula y abrir la boca para saber enseñar, como si hubiese una especie de causalidad mágica entre enseñar y hacer aprender.

## Pedagogía y racionalización del trabajo

Por último, esa definición sugiere que, por lo menos, una parte del trabajo de los profesores es susceptible de *racionalización* mediante la introducción de medidas de eficiencia en la organización del trabajo, gracias, sobre todo, al desarrollo de las investigaciones. En fin, como todo trabajo humano, la pedagogía en cuanto dimensión instrumental de la enseñanza, puede abordarse bajo el aspecto de una mejor coordinación entre los medios y los fines. Así ocurre en todas las ocupaciones modernas y la enseñanza no es la excepción de la regla. Como en cualquier organización del trabajo, la propia racionalización está determinada por el ambiente, compuesto por las relaciones humanas, así como por las finalidades y valores que orientan la enseñanza. En ese sentido, no se puede negar que dependiendo de determinadas condiciones, ciertos modelos de trabajo docente pueden hacerse más eficientes gracias al desarrollo de los conocimientos y de la investigación pedagógica (Gage, 1985; Gauthier y cols., 1997). Por otra parte, es preciso tener siempre presente la necesidad de explicitar la dimensión política y ética de lo que significa ser eficiente. En efecto, ¿en relación con qué debe ser eficiente una pedagogía con base científica?

La definición de "pedagogía" que estamos proponiendo puede llevar a creer que somos partidarios de una concepción puramente técnica de la enseñanza. En realidad, lo que nos gustaría definir aquí es exactamente lo contrario: *si la pedagogía es la tecnología del trabajo docente, la naturaleza y la función de esa tecnología son inseparables de las otras dimensiones de la actividad profesional de los profesores*. En otras palabras, si queremos comprender la pedagogía en el ambiente escolar, tenemos que articularla con los demás componentes del proceso del trabajo docente.

Además, el trabajo puede analizarse desde diversos puntos de vista (De Coster, 1994)[6]. Por ejemplo, una persona puede interesarse por la organiza-

[6] De Coster identifica las siguientes dimensiones: la organización, la situación actual, la experiencia, el tiempo y el espacio. Sin embargo, no nos parece que las dos últimas estén en el mismo nivel que las tres primeras, pues la actividad, la situación actual y la experiencia también permiten la manifestación de fenómenos relativos al tiempo (carreras, duración del trabajo, permanencia o fluctuación de la situación actual, etc.) y al espacio (lugares de trabajo, movimientos o cambios de la carrera, de las funciones, etc.). En este sentido, el tiempo y el espacio parecen mucho más categorías transversales. Según la perspectiva de Giddens (1987), puede decirse que el tiempo y el espacio remiten al problema de mantener y renovar las actividades humanas de acuerdo con una determinada duración temporal y en espacios diferentes.

© narcea, s. a. de ediciones

ción del trabajo, por la condición actual de los docentes, por su experiencia laboral *y, en fin, por la actividad que desempeñan*. Considerando los límites de este capítulo, sólo estudiaremos aquí esta última dimensión. Además, puede analizarse desde dos puntos de vista complementarios: se puede considerar la estructuración de esa actividad y ver, por ejemplo, cómo se divide, controla y planea; también es posible *interesarse por el propio proceso de trabajo, con sus diferentes componentes*. En las páginas que siguen pretendemos adoptar únicamente este último punto de vista.

## LA PEDAGOGÍA Y EL PROCESO DEL TRABAJO DOCENTE

Como todo trabajo humano, la enseñanza es un proceso de trabajo constituido por diferentes componentes que pueden aislarse en abstracto con fines de análisis. Estos componentes son el objetivo, el objeto el producto del trabajo, las técnicas y los saberes de los trabajadores, y, por último, los propios trabajadores y su papel en el proceso de trabajo. El análisis de esos componentes pone de manifiesto sus impactos sobre las prácticas pedagógicas.

En este sentido, una buena manera de comprender la naturaleza del trabajo docente consiste en compararlo con el trabajo industrial. Esta comparación permite poner de manifiesto con bastante claridad las características de la enseñanza. Ilustra también, de manera explícita y precisa, las diferencias esenciales entre las tecnologías que encontramos en el trabajo con los objetos materiales y las tecnologías de la interacción humana, como la pedagogía. Vamos a ocuparnos, en principio, de los fines, del objeto de trabajo (incluyendo las relaciones del trabajador con el objeto de su trabajo) y de sus resultados. En la parte siguiente, estudiaremos las tecnologías y los saberes de la enseñanza. En la última parte, haremos unas consideraciones sobre los trabajadores.

La tabla 1 presenta una comparación entre el trabajo industrial y el trabajo docente, con respecto a los fines, el objeto y el producto del trabajo. Analizaremos cada uno de estos puntos, deteniéndonos un poco más en el aspecto relativo al *objeto humano del trabajo docente*, pues representa el centro de nuestro planteamiento teórico.

### Los fines del trabajo de los profesores

Enseñar es perseguir fines, finalidades. En líneas generales puede decirse que enseñar es emplear determinados medios para alcanzar ciertas finalidades. Ahora bien, ¿cuáles son exactamente los objetivos de la enseñanza? En el caso del trabajador industrial —el operario de la industria automovilística, por ejemplo—, los objetivos del trabajo que realiza son, en general, precisos,

© narcea, s. a. de ediciones

| | Trabajo en la industria con objetos materiales | Trabajo en la escuela con seres humanos |
|---|---|---|
| **Objetivos del trabajo** | Precisos<br>Operativos y delimitados<br>Coherentes<br>De corto plazo | Ambiguos<br>Generales y ambiciosos<br>Heterogéneos<br>De largo plazo |
| **Naturaleza del objeto de trabajo** | Material<br>En serie<br>Homogéneo<br>Pasivo<br>Determinado | Humano<br>Individual y social<br>Heterogéneo<br>Activo y capaz de ofrecer resistencia.<br>Conlleva una parcela de indeterminación y de autodeterminación (libertad). |
| **Naturaleza y componentes típicos de la relación del trabajador con el objeto** | Simple (puede analizarse y reducirse a sus componentes funcionales).<br>Relación técnica con el objeto: manipulación, control, producción.<br>El trabajador controla directamente el objeto.<br>El trabajador controla totalmente el objeto. | Complejo (no puede analizarse ni reducirse a sus componentes funcionales).<br>Relación multidimensional con el objeto: profesional, personal, intersubjetiva, jurídica, emocional, normativa, etc.<br>El trabajador necesita la colaboración del objeto.<br>El trabajador nunca puede controlar totalmente el objeto. |
| **Producto del trabajo** | El producto del trabajo es material y, por tanto, puede ser observado, medido, evaluado.<br>El consumo del trabajo es totalmente separable de la actividad del trabajador.<br>Independiente del trabajador. | El producto del trabajo es intangible e inmaterial; difícilmente puede ser observado, medido.<br>El consumo del producto del trabajo difícilmente puede separarse de la actividad del trabajador y del espacio de trabajo.<br>Dependiente del trabajador. |

*Tabla 1. Comparación entre el trabajo industrial y el trabajo docente, con respecto a los objetivos, el objeto y el producto del trabajo.*

© narcea, s. a. de ediciones

operativos, circunscritos y de corto plazo: ejecuta una acción concreta y puede observar su resultado de forma bastante rápida. En otras palabras, el trabajador industrial actúa en función de unos objetivos precisos y coherentes que sabe que puede alcanzar de manera concreta por medios operativos. Además, los objetivos de su trabajo están integrados en un conjunto de objetivos relativamente coherente y jerarquizado que estructura la tarea colectiva en la fábrica. En comparación, ¿qué se puede decir de los objetivos que persiguen los docentes?

### *Los objetivos del profesorado definen una tarea colectiva y temporal de efectos inciertos*

En primer lugar, lo que llama la atención en los objetivos de la enseñanza es que exigen la acción colectiva de una multitud de individuos (los profesores), más o menos coordinados entre sí, que actúan sobre una gran masa de personas (los alumnos) durante varios años (alrededor de doce, o sea, 15.000 horas en los países industrializados), con el fin de obtener unos resultados inciertos y remotos que ninguno de ellos puede alcanzar solo y que la mayoría no verá realizados por completo. En este sentido, es difícil que los profesores puedan evaluar su propio progreso en relación con el alcance de esos objetivos, los cuales, como apunta Durand (1996), "sólo tienen una función de focalización general en la tarea real".

### *Los objetivos de la enseñanza escolar son generales y no operativos*

Otra característica de los objetivos de la enseñanza escolar es su carácter general y no operativo. En este sentido, exigen de los docentes una adaptación constante a las circunstancias particulares de las situaciones de trabajo, especialmente en el aula, con los alumnos, como también durante la preparación de las clases y las evaluaciones. En el caso de los programas escolares, incluso los objetivos últimos —expresados con frecuencia en términos de competencias que adquirir— conllevan innumerables imprecisiones y muchos de ellos no son operativizables. El resultado es que los maestros trabajan a partir de orientaciones de trabajo a menudo imprecisas, que no sólo les exigen improvisaciones, sino también opciones y decisiones en cuanto a la forma de comprender y realizar sus objetivos de trabajo.

### *Los objetivos escolares son numerosos y variados, heterogéneos y poco coherentes*

Los objetivos de la enseñanza son numerosos y variados. Su número crece también de forma desmesurada si tenemos en cuenta los objetivos de los programas, de las disciplinas y de los otros servicios escolares, sin mencionar los

© narcea, s. a. de ediciones

objetivos de los propios docentes. Ese número y esa variedad ocasionan, necesariamente, problemas de heterogeneidad y de compatibilidad entre los objetivos. De ese modo, sobrecargan considerablemente la actividad profesional, exigiendo que los profesores se concentren al mismo tiempo, en varios objetivos que a la vez están muy poco jerarquizados.

### *Consecuencias de los objetivos para la pedagogía*

¿Cuáles son las consecuencias de tales objetivos para la pedagogía? Son innumerables. He aquí tres:

- Esos objetivos dan lugar a una pedagogía de efectos imprecisos y remotos, exigiendo, de ese modo, mucha iniciativa a los docentes, que tienen que interpretarlos y adaptarlos constantemente a los contextos mutables de la acción pedagógica. A diferencia del trabajador industrial, el profesor necesita en todo momento reajustar sus objetivos en función de la tarea que esté realizando y de todas sus limitaciones temporales, sociales y materiales. En ese sentido, sus objetivos de trabajo dependen íntimamente de sus acciones, decisiones y elecciones. Teniendo en cuenta los objetivos escolares, puede decirse que la pedagogía es una tecnología constantemente transformada por el trabajador, que la adapta a las exigencias variables de la tarea realizada.

- Enseñar es actuar en ausencia de indicaciones claras y precisas sobre los propios objetivos de la enseñanza, lo que requiere necesariamente una gran autonomía del docente. Cuando enseñamos, nunca nos contentamos con aplicar objetivos; al contrario, los interpretamos, adaptamos y transformamos de acuerdo con las exigencias de la situación de trabajo. En este sentido, *desde el punto de vista del trabajo docente*, la pedagogía es una tecnología que exige de los pedagogos y educadores en general unos recursos interpretativos relativos a las propias finalidades de la acción. Los objetivos del profesor no sobrepasan la acción pedagógica, sino que se encuentran totalmente integrados en ella, obedeciendo, por consiguiente, a sus condiciones. De ese modo, la pedagogía, en cuanto tecnología interactiva que se concreta a través de la reflexión y de la acción en el proceso de enseñanza-aprendizaje, corresponde a una actividad constructiva e interpretativa al mismo tiempo: los profesores necesitan interpretar los objetivos, darles sentido en función de las situaciones concretas de trabajo y, al mismo tiempo, concebir y construir las situaciones que posibiliten su realización.

- Finalmente, los objetivos pueden percibirse como elementos que favorecen la autonomía de los docentes, pero también como limitaciones que amplían su tarea profesional (Durand, 1996). Los objetivos imprecisos y

© narcea, s. a. de ediciones

ambiciosos dan mucha libertad de acción, pero, al mismo tiempo, aumentan el trabajo del docente, que se ve obligado a especificarlos, y le dan la impresión de que está enfrentándose a objetivos completamente irreales que nunca conseguirá alcanzar.

## EL OBJETO HUMANO DEL TRABAJO DOCENTE

Los profesores no sólo buscan realizar objetivos; actúan también sobre un *objeto*. Su objeto son seres humanos individualizados y socializados al mismo tiempo. Las relaciones que establecen con su objeto de trabajo son, por tanto, relaciones humanas, individuales y sociales al mismo tiempo. ¿Qué características internas introduce el objeto humano en el proceso del trabajo docente y qué impacto tienen sobre la pedagogía?

### Individualidad y heterogeneidad del objeto de trabajo

La primera característica del objeto del trabajo docente es que se trata de individuos. Aunque enseñen a grupos, los profesores no pueden dejar de tener en cuenta las diferencias individuales, pues son los individuos quienes aprenden y no los grupos. Ese componente individual significa que las situaciones de trabajo no llevan a la solución de problemas generales, universales, globales, sino que se refieren a situaciones muchas veces complejas, marcadas por la inestabilidad, por la unicidad, por la particularidad de los alumnos, que son obstáculos inherentes a toda generalización, a las recetas y a las técnicas definidas de forma definitiva.

Por otra parte, a diferencia de los objetos en serie de la industria, que son homogéneos, los alumnos son heterogéneos. No poseen las mismas capacidades personales ni las mismas posibilidades sociales. Sus probabilidades de acción varían, la capacidad de aprender también, así como la oportunidad de involucrarse en una tarea, entre otras cosas. Al masificarse, la enseñanza pasó a encontrarse cada vez más con alumnos heterogéneos, en cuanto a su origen social, cultural, étnico y económico, por no hablar de las importantes disparidades cognitivas y afectivas. Esta cuestión suscita el complejo problema de la equidad de los profesores en relación con los grupos de estudiantes que se les confían. Volveremos sobre ello más adelante.

### Sociabilidad del objeto

Un segundo atributo del objeto de trabajo del profesorado es que los alumnos son también seres sociales cuyas características socioculturales des-

© narcea, s. a. de ediciones

piertan actitudes y juicios de valor en los docentes. Por ejemplo, el hecho de ser niño o niña, blanco o negro, rico o pobre, etc. puede ocasionar actitudes, reacciones, intervenciones y actuaciones pedagógicas diferentes. Por otra parte, en cuanto ser social, el educando también sufre innumerables influencias sobre las que el maestro no ejerce ningún control. De hecho, después de salir del aula, el alumno se escapa a la acción del docente. En este sentido, el objeto del trabajo docente escapa constantemente del control del trabajador, o sea, del maestro o profesor.

### Afectividad del objeto y de la relación con el objeto

Una tercera característica del objeto del trabajo se deriva de su dimensión afectiva. El componente emocional se manifiesta inevitablemente cuando se trata de seres humanos. Cuando se enseña, ciertos alumnos parecen simpáticos, otros no. Con determinados grupos, todo marcha a la perfección; con otros, todo se bloquea. Una parte importante del trabajo docente es de carácter afectivo, emocional. Se basa en emociones, en afectos, no sólo en la capacidad de pensar de los alumnos, sino también de percibir y de sentir sus emociones, sus temores, sus alegrías, sus propios bloqueos afectivos.

### Actividad, libertad y control

Mientras que, por definición, el objeto material es pasivo, los alumnos son activos y capaces de ofrecer resistencia a las iniciativas del profesorado. Por eso, una de las actividades de los docentes, tal vez la principal, consiste en hacer que las acciones de los alumnos se armonicen con las suyas, en vez de oponerse a ellas. Doyle (1986) y Desgagné (1994) mostraron que los llamados problemas de disciplina en el aula se encuadran en este contexto. En esa perspectiva:

> Un problema de disciplina [...] es todo comportamiento de uno o varios alumnos que el docente percibe como parte de un programa de acción que entra en conflicto con el programa de acción inicial cuyo objetivo es "mantener el orden" y "garantizar el aprendizaje".

En ese sentido, el orden en el aula o en la escuela no corresponde a una cualidad ontológica de las situaciones. El orden "no impregna" las situaciones, sino que resulta de una negociación o imposición de las actividades de los docentes o de las otras autoridades escolares con respecto a las actividades de los alumnos. Dado que se los obliga a ir a la escuela, cobra importancia esa dimensión de la actividad o la libertad de los alumnos: la escuela no se escoge libremente; viene impuesta y esto, inevitablemente, suscita resistencias importantes en determinados estudiantes. Los docentes deben desa-

© narcea, s. a. de ediciones

rrollar en los alumnos esa "sujeción voluntaria" de la que ya hablaba Étienne de La Boétie (1976), o sea, deben inculcarles la convicción de ir a la escuela por su propia voluntad y de estar allí "por su propio bien": la obligación relativa a la escuela debe transformarse en interés por aprender; no importa que ese interés se consiga y se mantenga por medios extrínsecos (notas) o intrínsecos (motivación y producción de sentido).

## Componentes del objeto

En fin, el objeto material puede analizarse y reducirse a sus componentes funcionales. Un automóvil no pasa de ser un conjunto de piezas; un ordenador, un conjunto de elementos y de circuitos regidos por una lógica binaria. No ocurre lo mismo con el ser humano, pues se trata de un objeto que difícilmente puede limitarse a sus componentes funcionales. Así, podemos hablar de "un objeto complejo", sin duda el más complejo del universo, pues es el único que posee una naturaleza física, biológica, individual, social y simbólica al mismo tiempo. De acuerdo con Schütz (1987), que recoge ciertas ideas de Husserl y Heidegger, lo que es particular de las situaciones humanas es que tienen sentido para quienes las viven; mientras que los seres físicos y biológicos no dan un significado a su propia existencia, sino que se contentan con existir, los seres humanos, por así decir, existen siempre dos veces: existen, pero también tienen la sensación o el sentido de existir (el famoso *Dasein*).

## Consecuencias de las características del objeto de trabajo para la pedagogía

Aunque sean muchas las consecuencias de esas diversas características del objeto del trabajo docente para la pedagogía, merece la pena destacar aquí dos de ellas:

- ***La pedagogía, está constituida por tensiones y dilemas***. Dado que los profesores trabajan con seres humanos, su relación con su objeto de trabajo está constituida fundamentalmente por relaciones sociales. En gran parte, el trabajo pedagógico de los docentes consiste precisamente en mantener las relaciones sociales con sus alumnos. Por eso, la pedagogía está constituida esencialmente por tensiones y dilemas, por negociaciones y estrategias de interacción.[7] Por ejemplo, el maestro tiene que trabajar con grupos, pero también tiene que dedicarse a los individuos; debe impartir su materia, pero de acuerdo con los estudiantes que van a asimilarla de manera muy diferente; debe agradar a los alumnos, pero

[7] Ver, por ejemplo, Wittrock, M. y otros: *La investigación de la enseñanza*. Paidós Ibérica, Barcelona, 1989.

© narcea, s. a. de ediciones

sin que eso se transforme en favoritismo; debe motivarlos, sin mimarlos; debe evaluarlos, sin excluirlos, etc. Por tanto, enseñar es elegir constantemente en plena interacción con los aprendices. Ahora bien, esas elecciones dependen de la experiencia de los docentes, de sus conocimientos, convicciones y creencias, de su compromiso con lo que hacen, de sus representaciones con respecto a los alumnos y, evidentemente, de los propios alumnos.

- ***El problema del control.*** La segunda consecuencia que merece ser destacada aquí es la ausencia de un control directo y total ejercido por los docentes sobre su objeto de trabajo. Nada ni nadie puede obligar a un alumno a aprender si él mismo no se empeña en el proceso de aprendizaje. Este fenómeno explica la opinión de la mayoría de los docentes que creen que no se les puede considerar responsables de los resultados mediocres o, incluso, del fracaso escolar de determinados alumnos, pues los alumnos sufren innumerables influencias que pueden afectar a su rendimiento escolar y que los profesores no pueden controlar. En este sentido, uno de los principales problemas del oficio docente es trabajar con un objeto que, de una forma o de otra, escapa siempre al control del trabajador.

## LOS RESULTADOS DEL TRABAJO O EL PRODUCTO DE LA ENSEÑANZA

En ciertas ocupaciones o profesiones de relaciones humanas, siempre es posible formular un juicio claro con respecto al objeto de trabajo o de su resultado: el abogado ha ganado o perdido una causa, el músico ha tocado o no una determinada pieza, el paciente está curado o aún sigue enfermo, etc. En otras actividades humanas, sin embargo, y ése es el caso de la enseñanza, es difícil, si no imposible, especificar con claridad si el producto del trabajo se ha realizado o no. Por ejemplo, la socialización de los alumnos se extiende durante muchos años y su resultado puede manifestarse mucho después del período de escolaridad.

En el trabajo industrial, el trabajador puede observar directamente su producto, pues éste es física y materialmente independiente del trabajador. Además, un automóvil, un ordenador, una mercancía cualquiera pueden ser observados, manipulados, evaluados y medidos en ausencia del trabajador y fuera del lugar en el que se produjeron. En el caso del profesor, las cosas son mucho más complejas.

En primer lugar, el consumo (aprender) se produce habitualmente al mismo tiempo que la producción (enseñar: hacer aprender). Así, se hace difícil separar al trabajador del resultado y observar éste aparte de su lugar de producción. Además, el mismo producto de la enseñanza es muy intangible,

© narcea, s. a. de ediciones

pues corresponde sobre todo a atributos humanos y sociales. Por tanto, es difícil de medir y de evaluar. Por ejemplo, ¿cómo se puede definir la socialización de manera clara y precisa? ¿Cómo se puede saber si los alumnos van a retener lo que se les ha enseñado? ¿Qué es un aprendizaje significativo? ¿Cómo evaluar el espíritu crítico? El resultado de todo esto es que el profesorado actúa sin tener la seguridad de que se vayan a alcanzar los resultados del trabajo. En general, puede decirse que, a diferencia de las producciones industriales, es muy difícil evaluar los productos del trabajo escolar y es muy complicado formular un diagnóstico claro y preciso sobre el rendimiento objetivo del trabajo docente.

Para confirmar esto, basta, por ejemplo, leer los extensos informes nacionales sobre la educación elaborados tanto en Sudamérica y Norteamérica como en Europa: se observa que la evaluación de las instituciones escolares y de su personal, incluidos los docentes, es, sobre todo, una cuestión sociopolítica y no valorativa. En suma, el resultado del trabajo de los profesores nunca está perfectamente claro: siempre está imbricado en un conflicto de interpretaciones que revela un número incoherente de expectativas sociales ante las producciones de la escuela. Por eso, cincuenta años después de la modernización de los sistemas de enseñanza, aún se sigue discutiendo en todo el mundo occidental si el nivel de formación de los alumnos ha ascendido o descendido.

## TÉCNICAS Y SABERES EN EL TRABAJO DOCENTE

En la esfera del trabajo humano, un objeto se considera siempre por medio de una tecnología, en sentido amplio, que se basa en un repertorio de saberes de los trabajadores. Son los dos elementos del proceso del trabajo que vamos a estudiar ahora: las tecnologías y los saberes que fundamentan el trabajo docente. Una vez más, nos vamos a servir de una comparación entre el trabajo de los profesores y el de los empleados en la industria.

La tabla 2 muestra diferencias importantes entre las tecnologías de la interacción humana y las tecnologías industriales. En efecto, dado que su "objeto" son seres humanos, las tecnologías de la interacción están marcadas por limitaciones de carácter epistemológico y ontológico.

En lo que se refiere al *aspecto epistemológico*, poseen las características de las ciencias humanas y sociales que las producen. De hecho, esas ciencias no son predictivas; no desarrollan técnicas materiales eficaces desde el punto de vista causal; se formulan en un lenguaje natural "impreciso"; son plurales; están continuamente en mutación, etc. En ese sentido, cuando se aplican sin alteración en situaciones de trabajo, no ofrecen ningún control sobre las situaciones concretas. A diferencia de los trabajadores cuya pericia se basa en las ciencias naturales y aplicadas (cuyo objeto es de naturaleza material o ideal),

© narcea, s. a. de ediciones

| | Tecnologías del trabajo en el sector de la industria, con objetos materiales | Tecnologías del trabajo en la escuela, con seres humanos |
|---|---|---|
| **Repertorio de conocimientos** | Basadas en las ciencias naturales y aplicadas. | Basadas en las ciencias humanas y en las ciencias de la educación, así como en el sentido común. |
| **Naturaleza de los conocimientos en cuestión** | Saberes formalizados, proposicionales, validados, unificados. | Saberes no formales, inestables, problemáticos, plurales. |
| **Naturaleza del objeto técnico** | Se aplican a causalidades, regularidades, clases de objetos, series. | Se aplican a relaciones sociales y a individualidades, así como a relaciones que presentan irregularidades; se confrontan con individuos, con particularidades. |
| **Ejemplos de objetos específicos a los que se aplican las tecnologías** | Metales, informaciones, fluidos, etc. | El orden en el aula, la "motivación" de los alumnos, el aprendizaje de los saberes escolares, la socialización, etc. |
| **Naturaleza de las tecnologías** | Se presentan como un dispositivo material que genera efectos materiales. | Tecnologías frecuentemente invisibles, simbólicas, lingüísticas, que generan creencias y prácticas. |
| **Control del objeto** | Posibilitan un alto grado de determinación del objeto. | Posibilitan un bajo grado de determinación del objeto. |
| **Ejemplos de técnicas concretas** | Raspar, cortar, seleccionar, reunir, etc. | Adular, amenazar, entusiasmar, fascinar, etc. |

*Tabla 2. Comparación entre el trabajo industrial y el trabajo docente en cuanto a las tecnologías*

los profesionales que dependen exclusivamente de las ciencias humanas y sociales no poseen un saber específico que ofrezca un control sobre las tareas de trabajo, según la concepción científica e instrumental positivista.

Ahora bien, de acuerdo con las investigaciones de Tardif y cols. (1991), los docentes utilizan en sus actividades cotidianas conocimientos prácticos que provienen del mundo vivido, de los saberes de sentido común, de las competencias sociales. Sus técnicas no se apoyan en las llamadas ciencias positivas,

© narcea, s. a. de ediciones

sino, sobre todo, en los saberes cotidianos, en conocimientos comunes, sociales, basados en el lenguaje natural.

En lo que se refiere al *aspecto ontológico*, las técnicas de trabajo se enfrentan con la cuestión de la contingencia, la complejidad, la singularidad y la axiología, precisamente por ser su objeto un sujeto, un ser humano, situaciones humanas. Por ejemplo, el simple hecho de que los alumnos posean un lenguaje a través del cual designan y expresan su situación cotidiana en el aula, sitúa a los maestros y profesores ante problemas totalmente desconocidos por los científicos de las ciencias naturales y aplicadas, así como por los técnicos y por los otros trabajadores de la materia. De hecho, por tratar con seres parlantes, el profesor tiene que desarrollar unos comportamientos que sean significativos para ellos y no sólo para sí mismo, mientras que los científicos y los técnicos trabajan basándose en el presupuesto de que sus objetos y artefactos no están dotados de sentido por sí mismos. En esa perspectiva, el principal problema de la actividad docente no es provocar cambios causales en un mundo objetivo —por ejemplo, en el cerebro de los alumnos—, sino conseguir el empeño de los actores considerando sus motivos, es decir, sus deseos y los significados que atribuyen a su propia actividad de aprendizaje. En ese sentido, es difícil que la misma estructura lógica de los juicios causales técnicos, que podemos describir por medio de una proposición condicional del tipo *"si x, entonces y"*, pueda transferirse al trabajo docente y, más en general, a las interacciones humanas.

En lo que respecta a las técnicas *educativas*, salvo prueba en contra, los saberes procedentes de las ciencias de la educación y de las instituciones de formación del profesorado no pueden facilitar a los docentes unas respuestas precisas sobre el "cómo hacer". En otras palabras, la mayoría de las veces, los profesores tienen que tomar decisiones y desarrollar estrategias de acción en plena actividad, sin poder apoyarse en un "saber hacer" técnico-científico que les permita controlar la situación con toda seguridad.

Aquí entran en escena las verdaderas tecnologías de la enseñanza. Corresponden a las tecnologías de la interacción, gracias a las cuales un docente puede alcanzar sus objetivos en las actividades con los alumnos. Pueden identificarse tres grandes técnicas de la interacción: *coerción*, *autoridad* y *persuasión* que permiten que el maestro imponga su programa de acción en detrimento de las acciones desencadenadas por los alumnos contrarias a ese programa. Describamos sucintamente estas técnicas.

## Coerción

La coerción consiste en los comportamientos punitivos reales y simbólicos desarrollados por los profesores en su interacción con los alumnos en el aula. Esos comportamientos los establecen, al mismo tiempo, la institución escolar, que les atribuye límites variables de acuerdo con la época y el contexto, y los

© narcea, s. a. de ediciones

docentes, que los improvisan en plena acción, como señales pragmáticas reguladoras de la acción realizada en el momento: mirada amenazadora, muecas, insultos, ironía, señalar con el dedo, etc. Consiste también en los procedimientos adoptados por las instituciones escolares para controlar sus clientelas: exclusión, estigmatización, aislamiento, selección, transferencia, etc.

Aunque existe una educación sin coerción física y sin coacción material directa sobre el alumno, sin embargo, en la educación obligatoria siempre aparece una coacción simbólica (Bourdieu y Passeron, 1970). De una forma o de otra, la misión de la escuela y la tarea del profesorado consiste en mantener a los alumnos físicamente encerrados en la escuela y en el aula, durante muchos años, para someterlos a unos programas de acción que ellos no escogen, a fin de evaluarlos en función de criterios abstractos y con frecuencia dolorosos, simbólicamente hablando, para las personas a las que se aplican. Desde el punto de vista histórico, la educación sin coerción física es un fenómeno muy reciente, incluso en el medio escolar. De todos modos, la desaparición de esa coerción visible no significa que la coerción haya desaparecido. En diversos testimonios recogidos en nuestras recientes investigaciones, se percibe que ciertas escuelas son ambientes bastante turbulentos y hasta violentos, lo que exige de los docentes una gran disciplina y un control severo de los grupos. Además de esos fenómenos, en el discurso del educador pueden identificarse diversas formas de coerción simbólica, tales como el desprecio, la reticencia o la negativa a considerar que determinados alumnos sean capaces de aprender, la voluntad de excluir a otros alumnos considerados como nocivos, la resignación o la negligencia, voluntaria o no, ante determinados alumnos "lentos", el racismo, etc. Por otra parte, el análisis de las interacciones concretas entre los docentes y los estudiantes revela también que el establecimiento del orden en el aula y el control del grupo se producen siempre con cierta coerción simbólica, sobre todo de carácter lingüístico: sarcasmo, ironía severa, etc.

## Autoridad

A partir de Weber (1971), se hizo corriente la distinción entre diferentes tipos de poder: el poder de pura coacción y el poder legítimo, que se apoya en distintos tipos de autoridad:

- la autoridad tradicional (basada en la tradición, en las convenciones, etc.);
- la autoridad carismática (basada en las cualidades del líder o del jefe), y
- la autoridad racional-legal (basada en normas impersonales, un sistema de derecho, una deontología, incorporados a la organización burocrática).

Estos tres tipos de autoridad se manifiestan también en la enseñanza. La autoridad tradicional está ligada, al mismo tiempo, a la condición de adulto

© narcea, s. a. de ediciones

del profesor en relación con los niños y los jóvenes y a su condición de "maestro", conferida por la escuela. El carisma se refiere a las capacidades subjetivas del docente de conseguir la adhesión de los alumnos, es decir, a su "personalidad" profesional como medio utilizado para la acción. La autoridad racional-legal corresponde a los reglamentos formales de la organización escolar y del aula.

En lo tocante al docente, la autoridad reside en el "respeto" que es capaz de imponer a sus alumnos, sin coerción. Está ligada a su papel y a la misión que la escuela le confiere, así como a su personalidad, a su carisma personal. Ese aspecto es muy importante para que se pueda comprender la transformación de los atributos subjetivos en las condiciones objetivas de la profesión y en la tecnología de la interacción. De hecho, los profesores insisten con frecuencia en la importancia de su "personalidad" como justificante de su competencia y como origen de su éxito con los alumnos, y efectivamente, la "personalidad" constituye un sustituto tecnológico en una actividad que no se basa sólo en saberes y en técnicas formales, universales y permutables de un individuo a otro. Se convierte en un elemento esencial de control que el profesor ejerce sobre su objeto de trabajo: los alumnos. El maestro que es capaz de imponerse a partir de lo que es como persona, consiguiendo que los alumnos le respeten y hasta aprecien y quieran, ha vencido la más temible y dolorosa experiencia de su oficio, pues es aceptado por los estudiantes y puede, desde entonces, avanzar con su colaboración.

## Persuasión

La persuasión consiste en el arte de convencer al otro para que haga algo o crea en algo. Se apoya en todos los recursos retóricos de la lengua hablada (promesas, convicción, dramatización, etc.). Se basa en el hecho de que los seres humanos (y en particular los niños y los adolescentes) son seres apasionados, susceptibles de ser impresionados, engañados, coaccionados, convencidos por una palabra dirigida a sus pasiones (temor, deseo, envidia, cólera, etc.).

La persuasión constituye un hilo conductor de la tradición educativa occidental desde los sofistas. Su importancia proviene del hecho de que la lengua sea el vector principal de la interacción entre los docentes y los alumnos. Enseñar en el contexto escolar presencial es hacer hablando. La palabra se eleva ahí a la condición de acto: trata de modificar al otro (por ejemplo, socializarlo) o transformar algo en el otro (hacerle aprender alguna cosa). El orden en el aula se manifiesta en comportamientos físicos, pero, ante todo, es simbólico: se refiere a significados compartidos en común que sirven de marco de referencia a los participantes en la interacción escolar. La persuasión está relacionada con el conjunto de procedimientos lingüísticos gracias a los cuales los docentes consiguen llevar a los alumnos a compartir los significados legítimos relativos al orden físico y simbólico del aula y de la escuela.

© narcea, s. a. de ediciones

En todo caso, la coerción, la autoridad y la persuasión nos hacen recordar una verdad elemental que se olvida con frecuencia: la enseñanza se asemeja mucho más a la actividad política o social, que pone en contacto a unos seres humanos con otros, que a la técnica material o a la ciencia (Arendt, 1983).

## EL DOCENTE COMO TRABAJADOR

En lo que se refiere al trabajador y su situación en el proceso de trabajo, nos limitamos aquí a dos constataciones: la personalidad y experiencia del profesor y la dimensión ética de su trabajo.

### La experiencia y la personalidad del trabajador como medio tecnológico

Lo que se evidencia aquí es que el trabajo docente, en su cotidianeidad, es fundamentalmente un conjunto de interacciones personalizadas con los alumnos para conseguir su participación en su propio proceso de formación y atender a sus distintas necesidades. Por eso, este trabajo exige, constantemente, una inversión profunda, tanto desde el punto de vista afectivo como desde el cognitivo, en las relaciones humanas con los alumnos. Es difícil que esas relaciones puedan ser superficiales. Exigen que los maestros se impliquen *personalmente* en las interacciones, pues tratan con personas que pueden desviar y anular, de distintas maneras, el proceso de trabajo y de las que deben obtener su asentimiento o consentimiento e, incluso, su participación. En este sentido, la *personalidad* del docente es un componente esencial de su trabajo. Por lo que sabemos, no existe en realidad una palabra o un concepto para designar un trabajo de este tipo. Por consiguiente, vamos a llamarlo trabajo invertido o vivido, indicando con esta expresión que un profesor no sólo puede "hacer su trabajo", sino que debe también empeñar e invertir en ese trabajo lo que él mismo es como *persona*.

Es obvio que algunos profesores pueden muy bien desentenderse de esa exigencia y vivir su propio trabajo con indiferencia y desapego. De todos modos, esas actitudes, esas renuncias al significado mismo de la función, se vivirán, en la mayoría de las ocasiones, de forma dolorosa o contradictoria (David y Payeur, 1991; Robitaille y Maheu, 1991), cuando los alumnos (por no hablar de los padres y de los otros participantes) se resisten a una despersonalización muy grande de sus relaciones con el profesor, combatiendo, por ejemplo, su personalidad o absteniéndose de toda relación personal con él.

La característica del trabajo invertido o vivido parece ser la integración o absorción de la personalidad del trabajador en el proceso de trabajo cotidiano

© narcea, s. a. de ediciones

en cuanto elemento central que contribuye a la realización de ese proceso. En la bibliografía sociológica, pueden encontrarse diversos trabajos que estudian ocupaciones con características más o menos semejantes.

Este tipo de trabajo debe relacionarse con lo que Hochschild (1983) llama, en un contexto de análisis diferente (el de las azafatas), *emotional labor*. Según Hochschild, el *emotional labor* requiere un trabajo que trasciende las capacidades físicas y mentales, pues exige una gran inversión afectiva. En ese tipo de actividad, la personalidad del trabajador, sus emociones, su afectividad forman parte integrante del proceso de trabajo: la misma persona, con sus cualidades, sus defectos, su sensibilidad, en suma, con todo lo que es, se convierte, en cierto modo, en instrumento de trabajo. En este sentido, es un componente tecnológico de las profesiones de interacción. Esa tecnología emocional está representada por posturas físicas, por maneras de estar con los alumnos.[8] En ese aspecto, estamos muy cerca de las "faces" que tanto estudió Goffman (1959) y que constituyen el fundamento de las estrategias relacionales en las interacciones cotidianas. Además, el *emotional labor* es el atributo de los oficios femeninos, del trabajo de las mujeres, quienes acostumbran, más que los hombres, a hacer uso de su afectividad en el mercado de trabajo y a transformarla en un componente importante de su propio trabajo.

El trabajo invertido o vivido debe relacionarse también con el *mental labor* del que hablaban Dreber y cols. (1982). Fundamentalmente, el *trabajo mental*, en nuestra sociedad, es el atributo de las profesiones o de los grupos semiprofesionales, o sea, de las ocupaciones que actúan, antes que nada, mediante representaciones, saberes y procesos cognitivos: el espíritu o el pensamiento del trabajador se convierte, entonces, en un factor de producción neurálgico en el proceso de trabajo. Ahora bien, creemos que una de las consecuencias de ese fenómeno es *llevar al trabajador a vivir una carga de trabajo a partir de su propio interior*, es decir, mentalmente. Como es bien sabido, nadie puede dejar su mente en el trabajo ni escindirla en funciones distintas: una para la casa, otra para el ámbito laboral, otra para el ocio. *El trabajador mental lleva consigo su trabajo: no sólo piensa en su trabajo (cosa que hace la mayoría de los trabajadores), sino que, en gran parte, su pensamiento es su trabajo*. Es lo que explica el carácter particularmente "envolvente" o comprometedor de este tipo de profesión y la dificultad de distanciarse completamente de él y de establecer un límite preciso. La enseñanza conlleva ciertos aspectos del trabajo mental, en especial, como hemos visto, en lo que se refiere a la necesidad de que los maestros construyan sus objetos y sus lugares de trabajo, así como en lo que respecta a la importancia de establecer relaciones significativas con los alumnos.

[8] Hochschild, A.R. (1983): "La gestión de los sentimientos a fin de crear una expresión facial y corporal públicamente observable; el trabajo emocional es vendido por un salario y tiene, por consiguiente, valor de trueque".

© narcea, s. a. de ediciones

En fin, el trabajo invertido o vivido debe relacionarse también con las profesiones que tratan con seres humanos en relación de dependencia (Dreeben, 1970; Hasenfeld, 1986), es decir, que cuentan, aunque sea de forma parcial, con el trabajador para mejorar o cambiar la condición, el destino o a la propia persona de esos individuos: niños, ancianos, deficientes, enfermos mentales, beneficiarios de la asistencia social, personas necesitadas, clientes de los terapeutas, etc. Esas profesiones suponen un *trabajo moral*, pues son siempre portadoras de una cierta carga ética que descansa, al menos en parte, sobre los hombros del trabajador, aunque la organización pueda aliviarlo por medio de una deontología más o menos precisa y válida. Los profesores que se enfrentan a veces a diario con niños que sufren diferentes problemas, por ejemplo, de carencias de atención y de amor, asumen y viven realmente esa carga. En ese sentido, como decía Tom (1984), la enseñanza es, en efecto, un trabajo moral.

Esas distintas características (trabajo invertido o vivido, trabajo emocional, trabajo mental, trabajo moral) permiten comprender bien la integración o la absorción de la personalidad del maestro en el proceso de trabajo. El fenómeno de integración o de absorción depende del objeto humano del trabajo de los docentes, que trabajan la mayor parte del tiempo en co-presencia con otras personas, empezando por los alumnos; e, incluso, cuando éstos están ausentes, los pensamientos y las acciones de los docentes están centrados en ellos.

Este fenómeno se explica también por el aspecto artesanal del trabajo docente, pues, como los artesanos, los maestros tienen que elaborar sus instrumentos y construir sus lugares de trabajo: en esta perspectiva, la subjetividad del trabajador interfiere necesariamente en su ambiente laboral, al que se incorpora en parte. Por ejemplo, cuando visitamos determinadas clases de la enseñanza básica, observamos una auténtica decoración del lugar: dibujos, adornos de colores, disposición de los muebles y objetos, etc. Se trata de un orden que refleja la personalidad del maestro. A nuestro modo de ver, sería preciso tratar la cuestión de los *estilos de enseñanza* en ese mismo sentido. De hecho, cada profesor desarrolla con el tiempo un determinado estilo. Innumerables estudios han tratado ya de construir tipologías adecuadas. Otras investigaciones muestran (Durand, 1996) que, en distintos momentos del curso, el docente organiza espontáneamente sus clases de acuerdo con la misma trama temporal. Legault y Royer (1998) resaltan también el hecho de que determinadas prácticas disciplinarias (expulsión de los alumnos) no se utilizaban de manera uniforme en las escuelas, sino que las empleaba una minoría de docentes que resolvía de este modo los problemas del grupo. Todos estos fenómenos y otros muchos del mismo tipo revelan que la personalidad de los docentes impregna la práctica pedagógica: no existe una manera objetiva o general de enseñar; todo educador traspone a su práctica lo que él es como persona.

© narcea, s. a. de ediciones

## Dimensión ética del trabajo docente

La segunda constatación relativa a los trabajadores de la enseñanza se refiere a la dimensión ética del trabajo que realizan. Se constata que, en la actualidad, esa dimensión se deja de lado con frecuencia: se habla mucho de la racionalización de la organización del trabajo, de recortes cada vez mayores del presupuesto, de la excelencia y del éxito, pero no se hace referencia a la ética en el trabajo. Es como si la dimensión ética residiese exclusivamente en las grandes finalidades educativas y en el sistema jurídico que rige los servicios de éste, para desaparecer a continuación en beneficio de consideraciones presupuestarias y administrativas.

No obstante, los oficios o profesiones de relaciones humanas apuntan a cuestiones de poder, de manera intrínseca, pero también a problemas de valor, pues sus propios objetos son seres humanos capaces de emitir juicios de valor y poseen, como personas, derechos y privilegios. En este sentido, la dimensión ética no es un elemento periférico en las ocupaciones y profesiones de relaciones humanas, sino que está en el mismo centro del trabajo. ¿Cómo se manifiesta concretamente esa dimensión ética en la enseñanza?

1.- Inicialmente, se manifiesta en el *trabajo con los grupos de alumnos.* Los profesores trabajan con masas de estudiantes, con grupos públicos, mientras que los médicos o los terapeutas trabajan la mayor parte del tiempo en lugares cerrados, protegidos, con un solo cliente. El hecho de trabajar con grupos plantea un problema ético particular, el de la equidad del tratamiento.

El principal problema del trabajo docente consiste en interactuar con unos alumnos que son todos diferentes entre sí y, al mismo tiempo, en alcanzar objetivos propios de una organización de masas, basada en modelos generales. Aunque trabaje con grupos, el educador debe actuar también sobre los individuos. He ahí una constante esencial de ese trabajo, que es, al mismo tiempo, una tensión central de la actividad docente: actuar sobre grupos, atendiendo a los individuos que los componen.

Ahora bien, es imposible resolver ese problema de un modo satisfactorio desde el punto de vista ético. Y éste es un límite de esa actividad en su forma actual: los profesores nunca pueden atender a las necesidades particulares de todos los alumnos asumiendo los modelos generales de una organización de masas. De una forma o de otra, deben inclinarse más a un polo o a otro. Cada docente adopta en la acción concreta, de manera más o menos consciente, soluciones a ese problema de equidad. Por ejemplo, se han hecho estudios acerca de la atención que los docentes prestan en el aula al grupo y a los alumnos, considerados individualmente (Messing y cols., 1995). Estos estudios indican que cada docente tiene su forma particular de repartir su atención y de desarrollar sus relaciones con el grupo y con los individuos que lo componen. Lo mismo ocurre con el seguimiento que hace de sus alumnos y con las evaluaciones que lleva a cabo. De una forma o de otra, cada maestro debe asu-

© narcea, s. a. de ediciones

mir esa tensión constante entre la aplicación de modelos generales y los casos individuales.

2.- La dimensión ética se manifiesta, además, en el *componente simbólico de la enseñanza.* Cuando se enseña, se hace siempre en una lengua, en función de discursos, de conocimientos, de habilidades que los alumnos deben dominar. Ahora bien, hay una diferencia de dominio entre los docentes y los alumnos. El profesor sabe y domina algo que los estudiantes no saben y no dominan. Esa diferencia entre el docente y los alumnos plantea el siguiente problema: ¿cómo va a facilitar el docente el acceso a esos códigos simbólicos que él domina? Este problema no es sólo técnico o cognitivo. Se trata de un problema ético, pues para resolverlo, el profesor debe entrar en un proceso de interacción y de apertura con el otro —con un otro colectivo— con el fin de darle acceso a su propio dominio. Estamos ante un aspecto bastante mal conocido, que es el de las actitudes éticas de los docentes en relación con los alumnos, con los saberes y con el aprendizaje. No se puede negar que tales actitudes, basadas en representaciones, desempeñan un papel fundamental en el aprendizaje. Ciertos maestros hablan excluyendo a los alumnos de su discurso, mientras que otros abren su discurso, dando puntos de apoyo para que estos puedan progresar.

3.- La dimensión ética se manifiesta, finalmente, en la *elección de los medios empleados* por el profesor. En nuestras organizaciones escolares, el docente además de no ejercer influencia directa sobre los fines de la educación, tiene poco control técnico sobre el objeto de su trabajo, es decir, sobre los alumnos. De todos modos, puede intervenir en los medios, en la enseñanza (Gauthier, 1996). Ése es el fundamento de una deontología para la profesión docente. Así como a un médico se le juzga por la calidad de su criterio médico y de su actuación, a un maestro también se le califica de acuerdo con su criterio profesional, que se manifiesta directamente en los actos pedagógicos que realiza. En este sentido, si los docentes quieren que se los reconozca como un verdadero cuerpo de profesionales de la enseñanza, deben aceptar hacer juicios críticos e ilustrados sobre su propia práctica pedagógica e, incluso, sobre la de sus colegas.

Este problema es muy delicado y estriba, evidentemente, en la cuestión de saber quién va a juzgar a los docentes y en nombre de qué. Nuestras propias investigaciones sobre esta cuestión muestran que la evaluación de la enseñanza es siempre una construcción social en la que interfiere gran número de criterios utilizados por actores con expectativas y percepciones con frecuencia muy diferentes: alumnos, padres, administradores, docentes, consejeros pedagógicos, funcionarios, sindicalistas, periodistas, etc. En consecuencia, es normal que los docentes duden mucho a la hora de ser evaluados, teniendo en cuenta la misma incoherencia de los criterios utilizados y la subjetividad que los contamina. No obstante, estos razonamientos son superfluos, pues no existen criterios absolutos, coherentes y perfectamente objetivos para evaluar

© narcea, s. a. de ediciones

un trabajo. No merece la pena quedarse esperando la aparición de tales criterios, porque nunca van a existir. En consecuencia, a este respecto, a los profesores les conviene «coger el toro por los cuernos» y destacar los criterios deontológicos que desean tener como fundamento de su profesión. Como en otras profesiones, el juicio de los colegas constituiría, sin duda, la base de ese código deontológico. Sería preciso integrar también el conocimiento de los resultados recientes y demostrativos de la investigación pedagógica. Esos resultados podrían servir de base de los conocimientos de referencia que todo profesional consciente de la enseñanza debería, en principio, conocer.

## CONCLUSIÓN

El objetivo de este capítulo era mostrar de qué modo el estudio del trabajo docente permite aclarar, de manera fecunda, la naturaleza de la pedagogía. Partimos de la idea de que la pedagogía, desde el punto de vista docente, constituye la tecnología del trabajo de los maestros concretada a través de la enseñanza. Mostramos, a continuación, que la pedagogía es inseparable de los otros componentes de la actividad educativa, o sea, de los objetivos del trabajo, de su objeto, así como de los saberes y de las técnicas particulares que caracterizan la enseñanza, que no puede concebirse por separado del proceso de aprendizaje. Finalmente, vimos en qué se traduce la pedagogía cuando se enraíza en concreto en el proceso del trabajo docente, en dimensiones que se refieren, al mismo tiempo, a la experiencia subjetiva de la enseñanza, como sus tensiones y dilemas, y a la ética, con sus elecciones insolubles y sus posibilidades de cierre o de apertura ante el otro. Podemos resaltar cinco consecuencias de nuestro análisis:

- La pedagogía no debe asociarse ni reducirse únicamente a la utilización de instrumentos o a las técnicas que se empleen, sino a una práctica social global y compleja, interactiva y simbólica, al mismo tiempo. En este sentido, la pedagogía se aproxima mucho más a una *praxis* que a una *tekné*, en sentido estricto.

- El análisis del trabajo docente nos mostró que el profesor no es un trabajador que se contenta con aplicar medios y se comporta como un agente de una organización: es sujeto de su propio trabajo y actor de su pedagogía, pues es él quien la modela, quien le da la cuerpo y sentido en el contacto con los alumnos (negociando, improvisando, adaptando).

- En consecuencia, no se puede separar la pedagogía de todo el ambiente de trabajo del docente, de su objeto, de sus objetivos profesionales, de sus resultados, de sus saberes y de sus técnicas ni de su personalidad y experiencia.

© narcea, s. a. de ediciones

- La pedagogía, en cuanto acción instrumental, tampoco puede separarse de los objetivos que se proponen los educadores, de los dilemas que marcan constantemente el trabajo que realizan ni de las implicaciones éticas y deontológicas que lo estructuran.
- El análisis del trabajo docente permite recolocar y enraizar la pedagogía en su propio espacio de producción, es decir, el oficio de maestro. Ahora bien, ese análisis demuestra que el trabajo de los profesores no puede considerarse mera o exclusivamente como el cometido de un técnico o un ejecutivo.

La pedagogía no puede ser otra cosa que la práctica de un profesional, es decir, de una persona autónoma, guiada por una ética de trabajo, que se enfrenta a diario con problemas para los que no existen recetas prefabricadas. Un profesional de la enseñanza es una persona que debe habitar y construir su propio espacio pedagógico de trabajo, de acuerdo con unas limitaciones complejas que sólo él puede asumir y resolver de forma cotidiana, apoyado necesariamente en una visión del mundo, del hombre y de la sociedad.

© narcea, s. a. de ediciones

# 4

# Elementos para una teoría de la práctica educativa

EN ESTE CAPÍTULO, presentaremos los elementos de una teoría de la práctica educativa. El hilo conductor de la reflexión y del análisis serán los modelos de acción presentes en la actividad de la enseñanza.

Lo que se entiende aquí por modelo o tipo de acción son las representaciones elaboradas y transmitidas por los profesores, relativas a la naturaleza de su práctica, representaciones que sirven para definirla, estructurarla y orientarla en situaciones de acción. Estas representaciones están, por tanto, incorporadas a la práctica; confieren inteligibilidad y sentido a la actividad educativa, ofreciendo a los educadores significaciones, puntos de referencia y orientaciones relativas a sus diversas acciones. Esos modelos pueden sistematizarse y formalizarse por medio de teorías, como ocurre en las Ciencias de la Educación. Por ejemplo, puede considerarse que el conductismo, inspirado en la tradición empirista y positivista, consiguió identificar y formular el modelo puro de la acción instrumental en la educación. La función práctica de tales teorías consiste en ofrecer a los educadores razones para actuar tal como lo hacen o deberían hacerlo: una teoría de la actividad educativa no es más que un modelo formalizado de acción, un conjunto sistemático y coherente de representaciones que nos esforzamos por justificar a través de las normas del pensamiento racional o científico. Pero los modelos de la acción educativa no están necesariamente racionalizados en el ámbito de las teorías y de las ciencias; también pueden provenir de la cultura cotidiana y del mundo vivido o, incluso, de las tradiciones educativas y pedagógicas propias de una sociocultura o de un grupo profesional tal como el cuerpo docente.

© narcea, s. a. de ediciones

Como muestran las investigaciones etnográficas y antropológicas, no hay cultura que no proporcione a los educadores, en cuanto grupo más o menos especializado, representaciones de su propia acción.

La importancia de analizar esos modelos reside en el hecho de que la práctica educativa remite a actividades guiadas y estructuradas por representaciones, principalmente por esa representación que llamamos de objetivo o de fin. Al actuar, los educadores no se contentan con hacer algo: hacen algo en función de ciertas configuraciones de su propia acción y de la naturaleza, modalidades, efectos y fines de esa acción. En occidente, desde los antiguos griegos, llamamos tradicionalmente "educación" a un proceso de formación del ser humano guiado por representaciones explícitas que exigen una consciencia y un conocimiento de los objetivos anhelados por los actores educativos, objetivos que se tematizan y explicitan en un discurso, en una reflexión o en un saber cualquiera. En este sentido, la idea occidental de la educación se refiere a una actividad consciente de sí misma (Jaeger, 1964); es la acción que el ser humano ejerce voluntaria y conscientemente sobre sí mismo o sobre otra persona con el fin de formarse o formarlo en función de ciertas representaciones de su propia acción y de la naturaleza, de los modos y de las consecuencias de esa acción. Con Max Weber, podríamos decir también que se trata de una actividad basada en un saber que da a los actores razones para actuar tal como lo hacen, teniendo en cuenta la realización de ciertas finalidades.[1]

En este capítulo, presentaremos un marco teórico general para el análisis de los modelos de acción a partir de los cuales la práctica educativa puede ser (y fue efectivamente) representada, estructurada y orientada. Obsérvese que los educadores pueden utilizar y combinar varios modelos de acción en el transcurso de su actividad. No obstante, para los fines del presente análisis, es necesario distinguirlos y aislarlos, para captar en cada caso su carácter específicamente original. Con ese marco teórico, sólo pretendemos iniciar un trabajo de reflexión y de análisis acerca de la práctica educativa, identificando, desde ahora mismo, un horizonte de investigación que sea, al menos, lo bastante amplio como para integrar los recientes conocimientos de las teorías de la acción, así como concepciones más antiguas de la actividad educativa, sobre todo las que dominaron nuestra propia tradición cultural.

Antes de comenzar, nos gustaría indicar con qué espíritu abordamos esta categoría de la práctica educativa. El presupuesto es el siguiente: creemos que debe considerarse con la misma apertura de espíritu y con la misma seriedad intelectual con las que hoy consideramos la categoría de la técnica o con las que los economistas del siglo XIX, sobre todo Marx, consideraban la categoría del trabajo. Nos basamos, por tanto, en el presupuesto de que la práctica educativa constituye una de las categorías fundamentales de la actividad humana, tan importante y tan rica en valores, en significados y en realidades

[1] Weber, M. (1964): *L'éthique protestante et l'esprit du capitalisme*. París: Plon.

© narcea, s. a. de ediciones

como el trabajo, la técnica, el arte o la política, con los que, en muchas ocasiones, se confundiera o identificara.

Nos gustaría estar engañados, pero pensamos que ese presupuesto va en dirección opuesta a determinadas convicciones predominantes con respecto a la educación. Por ejemplo, la práctica del profesorado se identificó y aún se identifica con un trabajo, un arte, una técnica, una actividad profesional, una acción técnico-científica. En realidad, un importante número de modelos que sirvieron y aún sirven para concebir la actividad educativa, provenía y todavía proviene de las esferas en las que los seres humanos ejercen una acción sobre la materia, las cosas y los objetos. Una parte importante de nuestra tradición educativa occidental no se basa en la primacía ejercida por las acciones humanas sobre la materia, en relación con las interacciones entre los seres humanos. Ese primado ya existe en la cultura antigua y medieval, que identifica la educación con un arte, que se concibe como imitación (*mimesis*) de la naturaleza. Aún en nuestros días, esa misma preponderancia domina todo el desarrollo del pensamiento tecnológico en la educación, así como las formas de actividades instrumentales, técnicas y estratégicas que de ello se derivan. También él justifica en la actualidad las transferencias a la práctica educativa de los modelos de acción, de organización y de control que proceden de las esferas del trabajo, de la técnica y de la producción industrial.

Este capítulo está dividido en dos partes:

- En la primera, se presentan de manera bastante esquemática, tres concepciones de la práctica educativa que dominaron y siguen dominando nuestra cultura. Cada una de ellas se basa en ciertas representaciones de la relación entre los saberes y las acciones en la educación. Partiendo de estas tres concepciones, procuraremos mostrar que no son mutuamente excluyentes y que todas se refieren a modelos de acción interiores a la práctica educativa.
- En la segunda, basándonos en las teorías actuales de la acción y en trabajos empíricos recientes con respecto a la labor de los docentes profesionales, propongo un marco teórico referente a la práctica educativa de un modo general y a la enseñanza de modo específico. Este marco se asienta en el siguiente postulado: la práctica educativa y la enseñanza son formas plurales de actuar que movilizan diversos tipos de acción a los que están ligados saberes específicos. De esta premisa se deriva que el "saber educar" y el "saber enseñar" también son saberes plurales en los que están presentes diversos saberes y diversas competencias. De este postulado se deriva también que la naturaleza del saber de los docentes debe comprenderse en relación directa con las condiciones y los condicionantes que estructuran la práctica educativa: el "saber enseñar" no define tanto una competencia cognitiva, lógica o científica como una competencia práctica o pragmática.

© narcea, s. a. de ediciones

## TRES CONCEPCIONES DE LA PRÁCTICA EN LA EDUCACIÓN

Quienes se interesan por la práctica educativa tienen que preguntarse, en un momento dado: "¿Qué es la práctica educativa?" Esta pregunta se refiere a la naturaleza del actuar educativo y equivale a preguntar: "¿Qué hacemos cuando educamos? ¿Qué forma o qué tipo de actividad es la educación? ¿Puede compararse la acción del educador con la creación del artista, la acción del técnico, la investigación del científico, el modelado del artesano, la producción del operario, la acción del político? ¿Es una mezcla de todas esas formas de actividad o una forma específica de acción que posee sus propios atributos?". Antes de tratar de responder a estas preguntas, sería conveniente examinar nuestra propia tradición cultural y educativa, con el fin de ver qué respuestas da a tales interrogantes. De forma esquemática, podemos identificar tres concepciones fundamentales de la práctica educativa que provienen de nuestra cultura: la primera relaciona la práctica educativa con un *arte;* la segunda, con una *técnica guiada por valores;* la tercera, con una *interacción.* Comencemos por la más antigua, que, sorprendentemente, parece haberse convertido de nuevo en la más actual.

### La educación como arte

En el mundo occidental, la concepción más antigua de la práctica educativa procede de la antigua Grecia. Se remonta a más de 2.500 años y sigue en vigor en la actualidad, a pesar de haber sufrido transformaciones sustanciales. Esta concepción asocia la actividad del educador con un arte, es decir, con una *tekné*, término griego que puede traducirse indistintamente por las palabras "técnica" y "arte". Los griegos no oponían, como hacemos hoy, las bellas artes a la técnica, los productos de lo bello a los productos de lo útil. Todas estas actividades estaban incluidas en el mismo tipo de acción, que conllevaba, sin embargo, diferentes especies.[2]

Elaborada por los antiguos griegos,[3] este pensamiento de la educación como arte se extendió al mundo romano, donde la recogió el cristianismo, que la transmitió a los tiempos modernos, imprimiéndole transformaciones importantes, sobre todo con respecto a la idea del niño y del ser humano en general. También ésa es la concepción de Rousseau, en el siglo XVIII. Duran-

[2] Con el advenimiento del capitalismo moderno y de la industria pesada, la esfera entre las actividades estéticas y las utilitarias se van a diferenciar y oponer de forma radical. Históricamente, el desarrollo de las bellas artes modernas, basadas en la subjetividad creadora del artista, así como en la soberanía y en la autonomía de la imaginación y de sus obras, coincide con el fin de la producción artesanal y con el desarrollo de la producción de las mercancías en serie.

[3] No obstante, esa concepción no es obra de un pensador en particular. Al definir la educación como arte, los griegos se refieren a una categoría fundamental de su propia civilización y de su ideología.

© narcea, s. a. de ediciones

te los siglos XIX y XX, se tiende a abandonarla, en beneficio de otras concepciones, sobre todo la de la educación como ciencia. Conviene señalar que, en los últimos años, numerosos investigadores volvieron a interesarse por esta creencia, gracias, sobre todo, a los trabajos del teórico norteamericano Schön (1983) sobre la actividad profesional y la "reflexión en la acción".

Sin detenerme en su descripción y evolución histórica, ofreceré algunas indicaciones sumarias que se refieren más en concreto a los temas aquí abordados. En la tabla 1, se encuentran sistematizados los que me parecen los elementos principales de esa concepción.

En la cultura griega antigua y más en concreto en la cultura filosófica, que tomo aquí como punto de referencia a través de las obras de Platón y Aristóteles, el arte (*tekné*) se distinguía, por una parte, de la ciencia (*episteme*), como lo contingente se distingue de lo necesario y lo particular de lo universal y, por otra parte, de la práctica (*praxis*), es decir, de las actividades inmanentes al agente, al tiempo que el arte miraba siempre a un resultado exterior al agente.

El objetivo de la acción práctica es ella misma, mientras que el arte busca siempre alcanzar un objetivo exterior a la acción. En general, los antiguos con-

| | **Acción** ***(Praxis)*** | **Arte** ***(Tekné)*** | **Ciencia** ***(Episteme)*** |
|---|---|---|---|
| **Actividad típica** | Actividad inmanente al agente, acción moral. | Fabricación de una obra y producción de algo (efecto, resultado, etc.). | Contemplación y conocimiento riguroso. |
| **Actor típico** | El hombre prudente, el hombre político, el guerrero, el hombre que goza. | El artesano, el sofista, el médico, el educador. | El sabio, el filósofo, el científico. |
| **Naturaleza de la actividad** | Orientada por fines inmanentes o naturales al agente. | Orientada por resultados exteriores al agente. | Orientada por un interés relativo al conocimiento puro. |
| **Objeto típico de la actividad** | El hombre y la existencia humana. | Las cosas, las personas y los acontecimientos. | Las realidades puramente intelectuales. |
| **Saber típico** | Antropología, ética, política. | Las técnicas y las artes; el saber hacer. | Las ciencias puras, la filosofía. |
| **Naturaleza del saber** | Erudito, pero no riguroso y necesario. | Saber que trata de lo contingente y de lo particular. | Riguroso y necesario. |
| **Objeto del saber** | Los fines y las normas. | Los seres contingentes e individuales. | Los seres necesarios (los números, lo divino). |

*Tabla 1. La educación como arte*

© narcea, s. a. de ediciones

cebían las artes a partir de la categoría de producción o de fabricación y no de la categoría de creación: el arte (que engloba, repetimos, tanto las bellas artes como las técnicas) produce algo a partir de algo, es decir, de una materia determinada. Esa producción no es una creación, sino una imitación (*mímesis*) o una reproducción: las formas que el artista o artesano imprime en la materia provienen de la naturaleza, concebida, a su vez, como producción (*poiesis*). Conviene recordar que los griegos tenían una concepción "fixista" de la naturaleza (*Physis*); pensaban que los seres naturales, incluidos los seres humanos, poseían una "forma" (*Eidos* o *Morphé*; hoy diríamos "una estructura") inmutable y determinada para siempre. La naturaleza no generaba seres nuevos, como mostraría Darwin en el siglo XIX, sino que reproducía constantemente los mismos tipos de seres. Los artistas y los artesanos procedían del mismo modo: no creaban nada "nuevo" ni original, sino que reproducían las formas naturales o producían, como dice Aristóteles, formas como las habría producido la Naturaleza si pudiese producirlas (véanse, por ejemplo: Aristóteles: *Física*, libros 1 y 2; Platón: *Timeo* y *La República*, libro 6).

En cuanto actividad específica, el arte se basa en disposiciones y habilidades naturales, en *habitus* específicos, o sea, en disposiciones desarrolladas y confirmadas por la práctica y por la experiencia de un arte concreto. No todo el que quiere puede ser artista o artesano; es preciso tener ya cierto "talento". Sin embargo, el talento sin la práctica no sirve para nada: la práctica posibilita descubrir el "talento" y actualizarlo en operaciones concretas y obras singulares. El artista no hace por hacer, su acción no es su propia finalidad (como ocurre con la *praxis*); al contrario, trata de producir algo (una obra o un resultado cualquiera), guiándose por una idea previa en relación con el objetivo a alcanzar. Esa idea no es científica, pues su objeto es contingente y particular. El arte actúa sobre materiales singulares, mientras que la ciencia se aplica a lo general y a lo formal. Ahora bien, lo que caracteriza las realidades singulares es su contingencia y su no necesidad, derivadas de su materialidad. El arte humano existe porque el mundo que nos rodea, incluidos los seres humanos que en él viven, es lagunoso e imperfecto, variable e inestable, aunque ordenado a grandes rasgos: la función propia del arte es reproducir el orden natural, eliminando las imperfecciones en la medida de lo posible, en los límites estrictos de la acción humana. Para los antiguos, el arte no quiere deshacer y rehacer el mundo a voluntad de la imaginación creadora, sino que busca perfeccionarlo y mostrarlo en su epifanía.

Tal como escribe Platón en *la República* (capítulo VII), con respecto a la educación:

> «La educación es el arte (*tekné*) que consiste en hacer que el alma se vuelva de modo más diligente hacia sí misma. No se trata de darle la facultad de ver, que ya posee (por naturaleza); únicamente su órgano no está bien dirigido, no se vuelve hacia donde debe volverse y esto es lo que hay que corregir».

© narcea, s. a. de ediciones

El arte pretende, por tanto, completar la naturaleza, sustituirla y reproducirla. Conviene recordar que, para Platón, todo arte que no corresponda a esa función debe ser eliminado del Reino de las Ideas. Encontramos la misma idea en santo Tomás de Aquino, en el *De Magisto*, obra que servirá de base a la doctrina católica de la educación y de la pedagogía:

> «El arte (arte o técnica) opera de la misma manera y por los mismos medios que la naturaleza [...] Constatamos el mismo proceso en la adquisición de la ciencia: el maestro conduce a la ciencia desde el desconocimiento por los mismos caminos escogidos por el individuo que descubre esa ciencia por sí mismo».

Veinte siglos después de Platón y cinco siglos después de santo Tomás de Aquino, he aquí lo que dice, en su *Emilio*, el que fuera llamado "el Copérnico de la pedagogía", Jean-Jacques Rousseau: "La educación es un arte. [Su objetivo] es el mismo de la naturaleza". Para Rousseau, el arte educativo también debe imitar la naturaleza; por eso, quiere que el educador deje desenvolverse al niño conforme a su libre desarrollo natural. Se ve que la concepción "revolucionaria" de Rousseau está enraizada en una larga tradición, que no se cuestiona en lo que se refiere a este aspecto esencial.

¿Cuál es el modelo de la práctica educativa que fundamenta esta concepción? El educador no es un científico, pues su objetivo no consiste en conocer al ser humano, sino actuar y formar, en el contexto específico de una situación contingente, a unos seres humanos concretos, a individuos. Ahora bien, esos individuos no son una simple expresión de la definición científica del ser humano, de su esencia genérica; representan, en cada caso, a seres particulares, dotados de potencialidades específicas. El educador tampoco es un técnico ni un artista, en el sentido moderno de estos términos: su acción no se basa en un saber riguroso sobre fenómenos necesarios que haya que organizar en un sistema de causas y efectos; tampoco es una actividad creadora que impone a una materia una forma arbitraria salida de la imaginación del artista. Al contrario, el proceso de formación se orienta aquí al "desarrollo" de una forma humana de vida que tiene en sí misma su propia finalidad, idea que engloba, al mismo tiempo, los fines naturales, sociales e individuales del ser humano.

Según esta concepción, la acción del educador puede asociarse con la actividad del artesano, es decir, la actividad de alguien que:

– tiene una idea, una representación general del objetivo que quiere conseguir;
– posee un conocimiento adquirido y concreto del material con el que trabaja;
– actúa basándose en la tradición y en recetas de efecto comprobado, específicas de su arte;
– actúa fiándose también de su habilidad personal y

© narcea, s. a. de ediciones

– actúa guiándose por su experiencia, fuente de buenas costumbres, es decir, de "maneras de hacer", de "trucos", de "maneras de proceder" comprobadas con el tiempo y mediante éxitos sucesivos.

Lo que caracteriza, por tanto, la educación como arte es, en primer lugar, la idea de que la acción educativa está ligada a unas realidades contingentes e individuales que no pueden ser juzgadas de manera científicamente rigurosa y necesaria. No obstante, esto no hace actuar al educador-artesano de un modo arbitrario: orienta su acción en función de la representación de una finalidad que para los antiguos era, al mismo tiempo, el objetivo del acto educativo y el término natural del desarrollo humano. Lo que distingue el arte del escultor del arte del educador es que el primero actúa sobre un ser, un compuesto de materia y forma, que no posee en sí mismo el principio (la causa y el origen) de su génesis, sino que lo recibe del artista, mientras que el segundo actúa con y sobre un ser que posee, por naturaleza, un principio de crecimiento y de desarrollo que debe ser acompañado y fomentado por la actividad educativa.

En este sentido, podemos decir ya que el arte de educar corresponde a una actividad racional que no se fundamenta en un saber riguroso. Cuando educamos, tenemos una idea general del término del proceso de formación, pero esa idea sólo puede orientarnos de forma global; a nosotros nos corresponde juzgar si, en esta o aquella circunstancia, la situación es conforme o no a esa orientación. En otros términos, el arte de educar exige una capacidad de juicio en situaciones de acción contingentes, capacidad guiada por una finalidad que, para los griegos, residía en la idea de que el niño es un ser en proceso y, por tanto, inacabado, y que el acabamiento de ese proceso es el adulto. En resumen, según los antiguos, el objetivo de la educación no es formar a un niño sino a un adulto, así como el objetivo del jardinero no es plantar una semilla sino hacer brotar una rosa: la rosa completa y acabada constituye la verdad de la semilla y, por tanto, el sentido final del arte del jardinero.

Aplicada a la educación actual, esa concepción significa que el maestro, en el aula, no posee una ciencia de su propia acción con la que pueda alimentar su actividad con ciertos conocimientos científicos. Actúa guiándose por determinadas finalidades y su práctica corresponde a una especie de combinación de talento personal, intuición, experiencia, costumbre, buen sentido y habilidades confirmadas por el uso. En esta perspectiva, el arte de educar tiene un triple fundamento:

– en sí misma (nos hacemos buenos docentes enseñando);

– en la persona del educador (es posible aprender a educar, con tal que el educador posea ya las cualidades del oficio);

– en la persona del educando, cuya formación constituye la finalidad interna, inmanente a la práctica educativa.

© narcea, s. a. de ediciones

## La educación como técnica guiada por valores

La segunda concepción identifica la práctica educativa con una técnica guiada por valores. Surge con los tiempos modernos, aunque podemos encontrar vestigios de ella en la antigüedad, sobre todo en ciertos sofistas y en la teoría de las pasiones de Aristóteles. Una vez más, hemos de limitarnos a dar unas indicaciones sumarias, condensadas en la tabla 2. Esta concepción se basa en la oposición entre la esfera de la subjetividad y la esfera de la objetividad. Es preciso subrayar que esa oposición no es específica de la educación, sino que caracteriza la cultura de la modernidad. Históricamente, esa oposición comienza a manifestarse en el siglo XVII con el desarrollo simultáneo de las ciencias físico-matemáticas y de las concepciones modernas de la subjetividad. Tiene su apogeo al final del siglo XIX y primera mitad del siglo XX, con una división ideológica entre el positivismo, el empirismo, el cientificismo y la tecnocracia, por una parte, y el subjetivismo, el relativismo moral, la vivencia personal, lo existencial, por otra.

| | **Esfera de la subjetividad** | **Esfera de la objetividad** |
|---|---|---|
| **Actividades típicas** | Las actividades morales-legales, personales, pasionales, las conductas basadas en el interés de los actores. | Las técnicas, las actividades instrumentales y estratégicas, la investigación científica. |
| **Actores típicos** | Todo actor que actúa basándose en su interés o en reglas subjetivas. | El tecnólogo, el científico, el calculador, el estratega. |
| **Naturaleza de la actividad** | Guiada por fines, por normas. | Guiada por objetivos axiológicamente neutros. |
| **Objeto típico de la actividad** | La conformidad con las normas, reglas e intereses. | El dominio y el control de los fenómenos. |
| **Saber típico** | El ético, el jurídico, el estético, el sentido común, etc. | Las ciencias y las técnicas. |
| **Naturaleza del saber** | Subjetivo o subjetivo-colectivo (social). | Riguroso y necesario. |
| **Objeto del saber** | Las reglas, las normas, el interés subjetivo. | Todos los fenómenos naturales y el ser humano como fenómeno natural. |

*Tabla 2. La educación como técnica: subjetividad y objetividad*

Determina la mayoría de las teorías modernas relativas a la práctica, incluso en el campo de la educación. Esas teorías se basan en el postulado de que las actividades humanas pueden reducirse a dos grandes categorías de acción:

© narcea, s. a. de ediciones

- *Las acciones guiadas por objetivos axiológicos neutros que atañen al dominio y al control de los fenómenos del ambiente vital* (natural, social y humano). Esas acciones remiten, con respecto a los actores, a dos tipos de saberes interrelacionados: uno que se refiere al conocimiento objetivo de los fenómenos sobre los que los actores se proponen actuar y otro que se refiere a la propia acción de esos actores, es decir, a la coordinación de esa acción en términos de medios y fines. Se considera aquí que la práctica está basada en una ciencia objetiva de los fenómenos que se prolonga por medio de acciones técnicas sobre esos mismos fenómenos, acciones guiadas sólo por el criterio del éxito.
- *Las acciones guiadas por normas e intereses que tienden a la conformidad con un orden de valores o a la realización de un orden de intereses.* Lo que caracteriza este segundo tipo de acciones es que no se apoyan en un conocimiento objetivo: provienen de la esfera de la subjetividad, es decir, de las normas a las que se adhieren los actores y de los intereses que defienden. En este caso, la práctica se considera como la actividad por la que los seres humanos se orientan en función de normas e intereses contingentes que dependen de ellos.

En lo que se refiere a la educación, el significado de estas distinciones es que la práctica educativa moviliza dos grandes formas de acción: por una parte, es una acción guiada por normas e intereses que se transforman en finalidades educativas; por otra, es una acción técnica e instrumental que busca basarse en un conocimiento objetivo (por ejemplo, las leyes del aprendizaje, una ciencia del comportamiento, etc.) y en un control axiológicamente neutro de los fenómenos educativos. Estas dos formas de acción exigen dos tipos de saber: moral y práctico relativo a las normas y finalidades de la práctica educativa, y científico-técnico relativo al conocimiento y al control de los fenómenos educativos. En esencia, ése es el modelo del docente ideal propuesto por la Escuela Nueva: el maestro ideal fundamenta su acción en las ciencias de la educación, principalmente en la psicología y, al mismo tiempo, orienta su acción de acuerdo con un orden de valores y de intereses llamado, en los años de 1960, del "nuevo humanismo". Su práctica educativa participa, por tanto, al mismo tiempo, de la ciencia y de la acción moral; conjuga los méritos de las ciencias del comportamiento y del aprendizaje y las virtudes de una ética de la persona, de su autonomía y de su dignidad. El profesor ideal es, pues, una especie de híbrido de Skinner y de Carl Rogers.

¿Qué modelo de práctica fundamenta esta concepción? En el aula, el docente se guía por dos saberes:

– debe conocer las normas que orientan su práctica; esas normas corresponden a todo lo que no es objeto o producto del pensamiento científico, pero interfieren en la educación, como valores, reglas, reglamentos o finalidades.

© narcea, s. a. de ediciones

– debe conocer también las teorías científicas existentes relativas a la educación, la naturaleza del niño, las leyes del aprendizaje y el proceso de enseñanza.

En general, esas teorías deberán guiar su acción que será, entonces, una acción técnico-científica, o sea, una acción determinada por el estado actual del conocimiento científico. En esta concepción, lo que distingue el aula de un laboratorio, la educación de una ciencia, la pedagogía de una tecnología es sólo una diferencia de grado y no de naturaleza. La enseñanza se derivaría de una ciencia que aún no ha conseguido controlar por completo su ambiente tecnológico, por razones que no dependen de la ciencia, sino del estado general de la sociedad (Skinner, 1969; 1971). En cuanto profesión, la pedagogía debe tomar como ideal la medicina: la medicina basa sus juicios en las ciencias y su acción es puramente técnica, dado que su criterio es el éxito de sus operaciones (y no el bien o el mal, lo que es bueno y lo que es malo). Pero la medicina, como la ciencia pedagógica, se encuentra constantemente con situaciones que no son susceptibles de someterse a un juicio científico. En esos casos —que son numerosos—, los profesionales deben orientarse por una ética del trabajo y, sobre todo, dirigir sus acciones de acuerdo con las leyes, normas, reglamentos y finalidades vigentes en la sociedad y en la institución médica —o pedagógica—.

## La educación como interacción

La tercera concepción relativa a la práctica educativa la identifica con una interacción. Varias teorías defienden en la actualidad esta concepción: el simbolismo interaccionista, la etnometodología, las teorías de la comunicación, la teoría de la racionalidad, etc. De todos modos, nos gustaría subrayar, una vez más, que ciertos elementos de esta concepción pueden encontrarse fácilmente en la antigüedad, sobre todo en los sofistas y en Sócrates. En el marco general de la sofística, en el que podemos situar a Sócrates, el arte de educar tiene sus raíces en un contexto de *diálogo* marcado por interacciones lingüísticas: la actividad educativa está relacionada con la comunicación y la interacción en cuanto proceso de formación que se expresa mediante la importancia atribuida al discurso dialógico o retórico. La discusión con el otro no es sólo un medio educativo; es, al mismo tiempo, el medio en el que se produce la propia formación y la finalidad de la formación, que puede identificarse a través de la adquisición de una competencia discursiva. Para los sofistas, ser educado era "saber hablar", "saber argumentar" en público, según las reglas pragmáticas de la retórica o, según Sócrates, saber desarrollar un orden de razones para justificar afirmaciones al enfrentarse a otro o a uno mismo. En el origen de nuestra tradición, la actividad educativa se definió, por tanto, entre otras cosas, como una actividad de interlocución, de interacción lingüística en la que se ponen a prueba ese "saber hablar" y ese "saber pensar" que los griegos llamaban *logos* y que nosotros traducimos generalmente por "razón".

© narcea, s. a. de ediciones

No obstante, la idea de *interacción*, tal como la acabamos de describir, es muy restringida, pues enfatiza exclusivamente las interacciones lingüísticas: se basa en el primado del discurso o de la racionalidad. Por eso, los antiguos concebían la auténtica educación como un proceso de formación que se inicia cuando los niños se convierten en adolescentes dotados de una competencia comunicativa y racional. Hoy es diferente, pues el concepto de interacción abarca un conjunto mucho más amplio de actividades. En una línea histórica que va desde Marx, Durkheim y Weber a los teóricos contemporáneos de la acción, como Parsons, Goffman, Garfinkel, Schütz, Arendt y Habermas, podemos definir esquemáticamente el concepto de interacción diciendo que se refiere a todas las formas de actividad en la que unos seres humanos actúan en función de los demás. Hablamos de interacción cuando las personas orientan sus comportamientos en función de los comportamientos de los demás. En su estructura interna, por tanto, la actuación interactiva no se orienta a la manipulación de los objetos o al control de los fenómenos del ambiente circundante, sino mediante una confrontación flexible con el otro, que puede adaptarse a diversos modos y a diversas modulaciones, de acuerdo con las finalidades que los autores ansían alcanzar. Por ejemplo, puedo expresar mis sentimientos, mi "vivencia", ante el otro; puedo también buscar el acuerdo con él o con ella por medio de las interacciones lingüísticas; asimismo, puedo desencadenar un proceso de negociación sobre nuestros mutuos papeles, etc. La acción sobre la naturaleza (el trabajo) y la acción sobre las herramientas (la técnica) incluyen también interacciones entre los individuos, pero esas interacciones sólo son medios para la transformación de la naturaleza o la producción de los artefactos. Podríamos decir que el trabajo y la técnica, en cuanto categorías fundamentales de la actividad humana, están mucho más estructurados globalmente por relaciones del tipo "lado a lado" entre los actores que por relaciones del tipo "cara a cara": en el lado a lado, se acentúa la colaboración mutua y la coordinación de las acciones de los individuos a fin de realizar algo; en el cara a cara, se enfatizan las interacciones con el otro que más destacan en la acción.

Cuando se aplica a la *educación*, esa idea de interacción nos lleva a captar la naturaleza profundamente social del actuar educativo. En la educación no tratamos con cosas ni con objetos, ni siquiera con animales, como las famosas palomas de Skinner; tratamos con nuestros semejantes, con los que interactuamos. Enseñar es entrar en el aula y colocarse ante un grupo de alumnos, esforzándose para establecer unas relaciones y desencadenar con ellos un proceso de formación mediado por una gran variedad de interacciones. La dimensión interactiva de esa situación reside, entre otras cosas, en el hecho de que, aunque podamos mantener físicamente a los alumnos en el aula, no podemos obligarlos a participar en un programa de acción común orientado por finalidades de aprendizaje; es preciso que los alumnos se asocien, de una u otra forma, al proceso pedagógico en curso para que tenga alguna posibilidad de éxito. Un poco más adelante (en la segunda parte de este libro), habla-

© narcea, s. a. de ediciones

remos de los diversos modelos de acción presentes en esta concepción de la práctica educativa como interacción.

De todos modos, antes de abordar la segunda parte, nos gustaría tratar rápidamente de un tipo de actividad del que aún no hemos hablado. Se trata de todo el campo de las actividades llamadas "tradicionales", es decir, las actividades en las que los actores actúan en función de los tipos de acción basados en tradiciones, costumbres y formas de hacer procedentes del uso. Aunque no tengan relación con el arte, ni con la técnica, ni con la interacción, una teoría de la práctica educativa no puede prescindir de las actividades tradicionales, que desempeñan, en mi opinión, un papel extremadamente importante en la educación, principalmente en la educación familiar. La mayoría de los seres humanos educa a sus hijos sin pensar mucho en esto; en realidad, basta que sean lo que son y que hagan lo que hacen día tras día para formar a sus hijos de acuerdo con unos modos de vida bastante estables en el decurso del tiempo. Por ejemplo, si somos hombres, todas las mañanas nos vestimos como hombres y no como mujeres. Nos preguntamos (a veces) acerca de los colores de la ropa que vamos a utilizar, pero el hecho de vestirse como hombre es, por regla general, algo natural. Es obvio que ciertos hombres se visten de mujeres, pero lo tradicional es que miles y miles de hombres se vistan como hombres sin pensar siquiera en ello, naturalmente, espontáneamente, día tras día, año tras año, sin cuestionar esa actividad cotidiana de un tipo de animal que, al vestirse, asume simultáneamente los símbolos de su humanidad, de su cultura y de su sexualidad. En el campo de la educación, lo normal y habitual es, por ejemplo, que miles de docentes se dirijan todos los días a miles de alumnos sentados en filas, como si el hecho de sentar a los alumnos en fila fuese normal, natural, y no un hecho histórico y social que data, aproximadamente, de hace tres siglos y que antes, simplemente no existía. Este hecho es un hecho tradicional que se remonta precisamente a la aparición de las tradiciones pedagógicas modernas y a la constitución del orden escolar actual.

## ACCIONES Y SABERES EN LA PRÁCTICA EDUCATIVA

En la tabla 3, se muestra una visión de conjunto de los modelos de acción presentes en el ámbito de la educación y de los tipos de saber que les están asociados.

Hasta ahora nos limitamos a poner de manifiesto ciertas ideas características de tres modelos de la práctica educativa. Cada uno de estos modelos se basa en ciertos presupuestos relativos a la naturaleza de la actividad en el campo de la educación y a la naturaleza del saber movilizado por los educadores para realizar su tarea. No obstante, creemos que estas tres concepciones

© narcea, s. a. de ediciones

continúan siendo limitadoras en relación con la realidad de la acción educativa. Nos gustaría esbozar las líneas generales de una argumentación que pueda enriquecer nuestra concepción con respecto a la enseñanza en general y de la labor educativa del docente en particular. Para empezar, situemos mejor los principios de construcción de la tabla 3.

La tipología clásica de la acción, elaborada por Max Weber (1971), representa un primer hilo conductor para analizar las ricas tramas interactivas presentes en la enseñanza y los saberes que sacan a la superficie. En su obra *Economía y sociedad*, publicada en 1922, Weber identifica cuatro tipos fundamentales de *acción social*: las actividades relacionadas con *objetivos*, las actividades relacionadas con *valores*, las actividades tradicionales y las actividades guiadas por *afectos*. De acuerdo con la tesis clásica de Weber, estos distintos tipos de acción no son comparables entre sí. Los dos primeros siguen racionalidades diferentes, una vez que la realización de objetivos y la concreción de valores recurren a criterios completamente distintos, tanto para el actor como para cualquier persona que se esfuerce por comprender sus motivos. Por ejemplo, una discusión entre docentes con respecto al mejor tratamiento de una determinada forma de dificultad para el aprendizaje implica criterios científicos y técnicos que pueden justificarse empíricamente: algunos colegas pueden criticar ese tratamiento, basándose en determinadas informaciones técnicas. De todas formas, la discusión cambia de dirección desde el momento en que se trata de saber si ese tratamiento debe aplicarse a un alumno contra la voluntad de sus padres o a un alumno cuya reputación social podría avalarse a causa, precisamente, de ese tratamiento. Lo mismo ocurre con las acciones tradicionales y afectivas: sus reglas de producción y los significados que asumen para quienes las realizan son irreductibles a una racionalidad científica, lógica o técnica. La importancia de estas distinciones efectuadas por Weber reside en el hecho de que revelan la diversidad de las acciones sociales: no sólo actúan las personas por motivos muy diferentes (incluso en circunstancias semejantes), sino que esos motivos no son negociables entre sí a partir de una racionalidad única, por ejemplo, de un conocimiento científico o técnico.

No obstante, aún es posible enriquecer esa concepción, actualizando la tipología weberiana a través de innumerables trabajos que tratan de la actividad social y de la interacción y que están ligados a lo que llamamos "teorías de la acción". De hecho, después de Weber (1922), otros trabajos, como los de Parsons (1978), Goffman (1959), Garfinkel (1970), Arendt (1983), Touraine (1965), Crozier y Friedberg (1981), Habermas (1987), Apel (1988), Ricoeur (1986), Schütz (1987), Giddens (1987) —los más importantes—, enriquecieron considerablemente la concepción sociológica de la actividad social.

Estos trabajos pusieron de manifiesto en especial la existencia de otros tipos de interacción constitutivas de las situaciones sociales cotidianas. Las ideas de Crozier sobre la acción colectiva en las organizaciones permiten

© narcea, s. a. de ediciones

*Tabla 3. Ocho tipos de acción en la educación*

| Tipos de acción | Actividades típicas en la educación | Esferas típicas en la educación | Caso ilustrativo | Papel típico de la educación | Saber o competencia de la educación | Modelo de la práctica educativa |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **1. Acción tradicional (Weber, Health, etc.)** | Conductas regidas por modelos de vida basados en las tradiciones y en las costumbres. | La educación familiar, las tradiciones pedagógicas, los ritos sociales. | La división sociocultural entre lo femenino y lo masculino, los comportamientos ritualizados. | Actuar de acuerdo con un modelo de comportamiento preestablecido por una tradición. | Saber procedente del mundo vivido, saber cotidiano, sentido común. | La educación es una actividad tradicional. |
| **2. Acción afectiva (Freud, Neill, Rogers, etc.)** | Conductas guiadas por afectos. | La educación familiar, las pedagogías libertarias. | Las interacciones afectivo-emocionales. | Actuar y dejar actuar de acuerdo con los afectos. | Saber "estético". | La educación es una actividad afectiva. |
| **3. Acción instrumental (Watson, Skinner, Gagné, etc.)** | Conductas guiadas por objetivos especificados en comportamientos observables. | La tecnología de la educación, la educación especial, la reeducación. | Actividades que objetivan la modificación del comportamiento a través del condicionamiento. | Actuar de acuerdo con reglas técnicas o con una metodología del comportamiento. | Saber técnico-científico, axiológicamente neutro. | La educación es una tecnología. |
| **4. Acción estratégica (Newman, Schön, etc.)** | Conductas guiadas por objetivos en situaciones de interacción. | La práctica cotidiana de los docentes en las aulas. | Gestión y orientación de las interacciones dentro de un grupo para alcanzar un objetivo. | Actuar de acuerdo con reglas paradigmáticas. | Saber estratégico calculador. | La educación es un arte. |

© narcea, s. a. de ediciones

| Tipos de acción | Actividades típicas en la educación | Esferas típicas en la educación | Caso ilustrativo | Papel típico de la educación | Saber o competencia de la educación | Modelo de la práctica educativa |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **5. Acción normativa (Well, Moore, etc.)** | Conductas guiadas por normas, por valores. | La práctica guiada por normas: disciplina, currículo, etc. | Actividades que garantizan el respeto a las normas o a su realización. | Actuar de acuerdo con reglas éticas, jurídicas, estéticas. | Saber normativo. | La educación es una actividad normativa o moral. |
| **6. Acción dramatúrgica (Goffman, Doyle, etc.)** | Conductas que llevan consigo una negociación relativa a los papeles de los actores educativos. | Las interacciones entre los docentes y los alumnos exigen la construcción del orden pedagógico. | Negociación de los papeles en un programa de acción en curso en el aula. | Actuar de acuerdo con papeles sociales contingentes y negociables. | Saber cotidiano, saber común, saber en la acción. | La educación es una interacción social. |
| **7. Acción expresiva (Schütz, Rogers, etc.)** | Conductas en las que el actor expresa su subjetividad, su vivencia. | Las pedagogías personalistas, las actividades terapéuticas. | Expresión de lo que viven y sienten los actores de la educación. | Actuar expresando su vivencia. | Saber argumentar consciencia de sí o autorreflexión. | La educación es una actividad de expresión de sí mismo. |
| **8. Acción comunicativa (Habermas, Apel, etc.)** | Conductas en las que los actores participan como iguales en un diálogo. | La educación democrática. | Argumentación entre los educadores y los educandos sobre las razones de la acción. | Actuar por el diálogo. | Saber argumentar. | La educación es una actividad de comunicación. |

© narcea, s. a. de ediciones

identificar las formas de actividad estratégica, en las que los autores actúan en función de informaciones limitadas, en ambientes inestables, al tiempo que procuran realizar su propio proyecto y establecer relaciones colectivas. Los estudios de Goffman sobre la actividad que llamamos "dramatúrgica" ayudan a comprender las formas de interacción cotidiana en las que los actores entran en acción, afrontando de manera compleja toda una gama de códigos y reglas interpretativas que pueden modificar y adaptar conforme a las necesidades. En sus teorías de la acción, Habermas y Appel destacan los fundamentos lingüísticos y de comunicación de la interacción humana, distinguiéndola así de las relaciones entre sujeto y objeto. Por último, siguiendo la tradición fenomenológica y hermenéutica, Schütz, Ricoeur, Garfinkel y otros muchos introducen una forma nueva y fecunda de abordar el "mundo vivido", mundo enraizado en la "consciencia" y en la acción expresiva mediante la cual los actores humanos construyen su propio mundo común, de acuerdo con las múltiples perspectivas de su subjetividad que, a su vez, está enraizada en la historicidad del "mundo de la vida" (*Lebenswelt*).

La tabla 3 retoma, por tanto, la tipología weberiana clásica de la acción social, añadiéndole los tipos de acción puestos de manifiesto por los teóricos antes citados e infiriendo los papeles típicos del docente y las definiciones características de la enseñanza que de ello se derivan. Hay que señalar que se trata de "tipos ideales", pues las actividades concretas de los agentes sociales se manifiestan, por regla general, como tipos mixtos y raramente puros.

En el estudio de la enseñanza, algunas de las aportaciones más señaladas de los últimos treinta años (Mehan, 1978; Woods, 1990; Schön, 1983; Doyle, 1986; Shulman, 1986; Durand, 1996, etc.) tuvieron su origen o se inspiraron en esa renovación de las teorías de la acción. Por desgracia, hasta ahora, la inmensa mayoría de las investigaciones sobre la enseñanza, cuando no cae en el pensamiento mágico, en la moralización o en la retórica comunista, cognitivista y humanista, permanece dependiente, sobre todo, de una concepción estrictamente instrumental de la acción, en la que la interacción entre docente y alumno se concibe según el modelo canónico de la relación entre sujeto y objeto y la enseñanza se reduce a las reglas de la actividad técnica basada en la relación entre medios y fines.

Partiendo de la tabla 3, resaltamos ahora, brevemente, algunos hilos conductores que pueden enriquecer nuestra comprensión con respecto a la actividad educativa y de la enseñanza.

1.- Lo que muestra la tabla 3, en primer lugar, es que *el proceso de formación del ser humano es tan rico, complejo y variado como el propio ser humano.* Las personas son, al mismo tiempo, manipuladoras de fenómenos objetivos, sociales y humanos; negociadoras que dialogan con sus semejantes; seres que dirigen sus comportamientos de acuerdo con normas y que descubren, en el ambiente en el que viven, desde el nacimiento, modelos de comportamiento que tien-

© narcea, s. a. de ediciones

den a reproducir; también son seres que expresan su subjetividad y que orientan su vida de acuerdo con una dimensión afectiva y emocional. En suma, el proceso de formación del ser humano refleja exactamente todas las posibilidades y todos los matices de los seres que somos. Por consiguiente, puede afirmarse que las tres concepciones analizadas antes son unilaterales y reductoras. Decir que la práctica educativa es un arte, una técnica o una interacción es subrayar, en cada uno de estos casos, una dimensión esencial de la práctica educativa a la que, sin embargo, las otras no pueden reducirse. Si queremos llegar a una visión matizada de la práctica educativa, debemos evitar rechazar, de manera dogmática y unilateral y en beneficio de un único tipo, los diferentes tipos de acción que existen efectivamente en la educación.

2.- En lo que respecta a la enseñanza propiamente dicha, la tabla 3 indica que *el trabajo del docente no corresponde a un tipo específico de acción.* Al contrario, este trabajo recurre constantemente a una gran diversidad de acciones heterogéneas. Los diferentes tipos de acción se encuentran también en la práctica de los educadores profesionales. En los diez últimos años, se han dedicado muchos trabajos al análisis de la actividad docente, tal como se procesa en ese sistema de acciones que es el aula. Esos trabajos son, en gran parte, una reacción a los enfoques técnico-científicos que asociaban, en cierto modo, la actividad del profesorado con una tecnología de modificación de conducta. Estos trabajos identifican la actividad educativa con una interacción social a través de la cual el orden pedagógico se construye gracias a las interacciones y negociaciones de los actores. En la tabla 3, esa corriente de investigación corresponde específicamente a los tipos de acción estratégico y dramatúrgico analizados originalmente por Goffman, Garfinkel y otros teóricos de la acción. La heterogeneidad de la actividad docente, en lo que se refiere a los tipos de acción movilizados en concreto, permite comprender, a nuestro modo de ver, por qué la bibliografía sobre la enseñanza propone, a veces, visiones tan diferentes de esa profesión:

- La enseñanza se concibe, con frecuencia, como una técnica (por ejemplo: Skinner, 1969; Gagné, 1976; Tardif, 1992): basta combinar con eficacia los medios y los fines, considerándose éstos no problemáticos (evidentes, naturales, etc.).
- Otros teóricos (por ejemplo: Neill, 1970; Rogers, 1968; Paré, 1977) destacan mucho más los componentes afectivos, asimilando la enseñanza a un proceso de desarrollo personal o, incluso, a una terapia.
- Otros autores privilegian una visión ético-política de la profesión, concibiendo la enseñanza como una acción ética o política (por ejemplo: Freire, 1974; Naud y Morin, 1978, y la gran cantidad de concepciones que relacionan la educación con la lucha política, la emancipación colectiva, etc.).
- La enseñanza se define también como una interacción social y necesita, por ejemplo, un proceso de "co-construcción" de la realidad por los

© narcea, s. a. de ediciones

docentes y los alumnos. Este punto de vista lo defienden especialmente los enfoques socioconstructivistas (Larochelle y Bernadz, 1994).

- Por último, determinadas concepciones asimilan la enseñanza a un arte cuyo objetivo es la transmisión de conocimientos y valores considerados fundamentales (por ejemplo: Adler, 1982; Alain, 1986; Morin y Brunet, 1992).

Constatamos, por tanto, que esas diferentes concepciones de la profesión docente privilegian con frecuencia un único tipo de acción en detrimento de los demás.

3.- En realidad, lo que complica el trabajo de los profesores es, precisamente, la *presencia simultánea y necesaria de esos distintos tipos de acción,* que obligan a los actores a realizar una gran variedad de interacciones con los alumnos en función de varios objetivos que no son necesariamente coherentes u homogéneos. De hecho, los objetivos prácticos, las normas, los afectos y la tradiciones no obedecen necesariamente a la misma lógica y pueden muy bien mostrarse contradictorios o, por lo menos, incompatibles. Por ejemplo, un maestro puede verse obligado a exigir el respeto a las tradiciones de un establecimiento con las que esté en desacuerdo; puede vivir conflictos de valores entre los objetivos escolares (evaluar a los alumnos) y sus propios valores (luchar contra la competición, estimular la participación y la cooperación); puede verse también, concretamente, ante opciones difíciles y sin solución lógica, como, por ejemplo, entre hacer avanzar rápidamente a un grupo o cuidar a los alumnos con dificultades, retirar a los perturbadores o procurar integrarlos, etc. Esas opciones son aún más difíciles al no manifestarse en el contexto de una reflexión abstracta, realizada por un pensador que disponga de mucho tiempo, sino que surgen en la propia acción, en el contacto con las personas, en medio de limitaciones de recursos y de tiempo. En este sentido, los dilemas inherentes a la enseñanza se sitúan en el mismo centro de las interacciones cotidianas en el aula.

4.- Aunque las actividades instrumentales también desempeñan un papel muy importante en su estructura interna, *la actividad del docente no está destinada, primordialmente, a la manipulación de objetos* ni al control de fenómenos del medio ambiente de vida, sino a un «cara a cara» con otro colectivo. Ahora bien, ese «cara a cara» no es rígido; puede asumir diversas formas y modulaciones, de acuerdo con las finalidades deseadas por los actores y sus perspectivas sobre la situación. Por ejemplo, ante los alumnos, un profesor puede expresar sus sentimientos, su vivencia; puede buscar también un entendimiento con un estudiante concreto o con el grupo, por medio de interacciones lingüísticas; puede desencadenar un proceso de negociación social con respecto a sus papeles respectivos, etc. La acción sobre la naturaleza (el trabajo industrial) y la acción sobre los artefactos (la técnica) suponen, igualmente, interacciones entre los individuos, pero esas interacciones no pasan de ser medios para transformar la naturaleza o producir artefactos. Puede decirse

© narcea, s. a. de ediciones

que el trabajo y la técnica, en cuanto categorías fundamentales de la actividad humana, están estructurados, en su totalidad, por relaciones del tipo "lado a lado" entre los actores y no por relaciones del tipo "cara a cara": en el "lado a lado", se enfatizan la colaboración mutua y la coordinación de las acciones de los individuos, teniendo presente la realización de un objetivo común; en el "cara a cara", se enfatizan las interacciones con el otro, que es el elemento más importante de la acción.

5.- Este enfoque del trabajo del profesor por medio de las teorías de la acción permite enriquecer el estudio del saber docente. De hecho, lo que llamamos "saber de los docentes" o "saber enseñar" debe considerarse y analizarse en función de los tipos de acción presentes en la práctica. Tal como sugiere la tabla 3, "el saber enseñar en la acción" supone un conjunto de saberes y, por tanto, un conjunto de competencias diferenciadas. Para enseñar, el profesor debe ser capaz de asimilar una tradición pedagógica que se manifiesta a través de hábitos, rutinas y trucos del oficio; poseer una competencia cultural procedente de la cultura común y de los saberes cotidianos que comparte con sus alumnos; argumentar y defender un punto de vista; expresarse con cierta autenticidad ante sus alumnos; dirigir el aula de forma estratégica, con el fin de alcanzar objetivos de aprendizaje, conservando siempre la posibilidad de negociar su papel; identificar comportamientos y modificarlos hasta cierto punto. El "saber enseñar" se refiere, por tanto, a una pluralidad de saberes.

6.- Este pluralismo del saber está ligado a la *diversidad de los tipos de acción del docente.* De hecho, si admitimos que la profesión educativa es una actividad intencionada que procede por objetivos, motivos e intenciones, también deberemos aceptar que esos componentes teleológicos de la acción son muy distintos. En otros términos, los objetivos del maestro en la acción dependen de los tipos de acción presentes: en función de normas que defiende o que quiere hacer respetar; en orden a emociones, sentimientos, afectos; de acuerdo con los papeles sociales de los actores escolares; por razones o motivos que le parecen "racionales" o bien fundados, etc. Es evidente que esos distintos objetivos no pueden reducirse al modelo de acción instrumental, en el que los medios se deducen, en cierto modo, de los fines. Por ejemplo, exigir que los alumnos respeten un valor en el que se presupone la existencia, en segundo plano, de un sistema normativo al que, implícitamente o no, se refiere el docente para imponer ese valor. Sin embargo, ese sistema normativo no tiene nada de un "estado de cosas" sobre el que podrían emitirse juicios empíricos; se trata, en cambio, de una construcción simbólica que se apoya en la capacidad de realizar un juicio moral, en la capacidad, por ejemplo, de distinguir entre lo justo y lo injusto, entre el bien y el mal, etc.

Puede admitirse por tanto, que, al actuar, el profesor se basa en varios tipos de juicios prácticos para estructurar y orientar su actividad profesional. Por ejemplo, para tomar una decisión, se fundamenta, con frecuencia, en valo-

© narcea, s. a. de ediciones

res morales o en normas sociales. Además, gran parte de las prácticas disciplinares del docente incluye juicios normativos sobre las diferencias entre lo que está permitido y lo que está prohibido. Para alcanzar los fines pedagógicos, se apoya también en juicios derivados de tradiciones escolares, pedagógicas y profesionales asimiladas e interiorizadas por él. Por fin, se asienta en su "experiencia vivida", en cuanto fuente viva de sentido a partir de la cual el pasado le permite aclarar el presente y prever el futuro. Valores, normas, tradiciones y experiencia vivida son elementos y criterios a partir de los cuales el maestro emite juicios profesionales.

De acuerdo con ese punto de vista, el saber del docente en el trabajo parece caracterizarse fundamentalmente por el "polimorfismo del raciocinio" (George, 1997), es decir, por la utilización de razonamientos, conocimientos y procedimientos variados, derivados de dos tipos de acción en los que el actor está empeñado en concreto junto con los demás, en este caso, los alumnos. En esencia, ese polimorfismo del raciocinio traduce el hecho de que, en el curso de la acción, los saberes del docente son, al mismo tiempo, construidos y utilizados en función de diferentes tipos de razonamiento (inducción, deducción, abducción, analogía, etc.) que expresan la maleabilidad y la flexibilidad de la actividad educativa ante fenómenos (normas, reglas, afectos, comportamientos, objetivos, papeles sociales, etc.) que no pueden reducirse a una racionalidad única como, por ejemplo, la de la ciencia empírica o la de la lógica binaria.

Por consiguiente, los saberes del docente no son conmensurables. Actuar conforme a las normas, a los hechos, a los afectos, a los papeles, saber argumentar, etc. son tipos de acción que exigen de los docentes unas competencias que no son idénticas y mensurables. Los diversos saberes movilizados en la práctica educativa no poseen unidad epistemológica, en el sentido de que no se puede, por ejemplo, derivar una norma de un hecho, pasar de lo prescriptivo a lo descriptivo, justificar una tradición mediante argumentos racionales, etc. Ese pluralismo y esa ausencia de una epistemología hacen problemáticas y hasta mitológicas todas las investigaciones sobre el profesorado ideal cuya formación podría realizarse gracias a una ciencia o saber único como, por ejemplo, una pedagogía específica o una tecnología del aprendizaje.

7.- No obstante, a falta de una unidad epistemológica, defiendo, como última idea, que el "saber enseñar" tiene una especificidad práctica, que debe buscarse en lo que puede llamarse *cultura profesional de los docentes*. Esta cultura tendría un triple fundamento ligado a las condiciones de la práctica del magisterio.

Descansaría, en primer lugar, en la capacidad que llamamos de *discernimiento*, es decir, en la capacidad de juzgar en situaciones de acción contingentes, con fundamento en los sistemas de referencia, de saberes o de normas inconmensurables entre sí y entre los cuales pueden surgir tensiones y contradicciones. Si no soy capaz de establecer la diferencia entre una norma, un

© narcea, s. a. de ediciones

hecho, un afecto, un papel social, una opinión, una emoción, etc., soy un peligro público en el aula, pues soy incapaz de comprender todas las sutilezas de las interacciones con los alumnos en situaciones de acción contingentes. En esa perspectiva, una de las misiones educativas de las facultades de educación sería enriquecer esa capacidad de discernimiento, proporcionando a los alumnos una sólida cultura general que tendría precisamente como base el descubrimiento y el reconocimiento del pluralismo de los saberes que caracteriza la cultura contemporánea y la cultura educativa actual. Esta misión exige, sin duda, una selección más esmerada de los candidatos y candidatas que quieran cursar estudios de educación, de manera que, por lo menos, se extienda el rumor de que no todo el que quiera puede ser docente.

La cultura profesional se basaría, a continuación, en la *práctica de la profesión* concebida como proceso de aprendizaje profesional. En los diez últimos años, varias investigaciones realizadas en Quebec y en otros lugares tienden a mostrar que la práctica cotidiana de la enseñanza constituye, para los profesores, la base para la validación de sus competencias. La enseñanza se produce en un contexto constituido por múltiples interacciones, las cuales ejercen diversos condicionamientos sobre los docentes. Esos condicionamientos no son problemas teóricos, como los que se enfrenta el científico, ni problemas técnicos, como los que encuentra el tecnólogo o el técnico. Para el educador, esos condicionamientos surgen ligados a situaciones concretas que no se definen de una vez por todas y que exigen una cierta parcela de improvisación y de habilidad personal, así como la capacidad de afrontar situaciones más o menos transitorias y variables. Ahora bien, esta capacidad de afrontar situaciones es formadora: sólo ella permite que el maestro desarrolle ciertos *habitus* (es decir, ciertas disposiciones adquiridas en y por la práctica real) que le darán la posibilidad de afrontar los condicionamientos y los imponderables de la profesión. Los *habitus* pueden transformarse en un estilo de enseñanza, en "trucos del ramo" o incluso en rasgos de la "personalidad profesional": se expresan, pues, a través de un saber ser y de un saber hacer personales y profesionales validados por el trabajo cotidiano. En este sentido, la práctica es como un proceso de aprendizaje a través del cual los docentes retraducen su formación anterior y la adaptan a la profesión, eliminando lo que les parece inútilmente abstracto o sin relación con la realidad vivida y conservando lo que puede servirles, de una forma o de otra, para resolver los problemas de la práctica educativa. Para las facultades de educación, el reconocimiento de la práctica de la profesión como proceso de aprendizaje profesional debería incluir el establecimiento de acuerdos con los docentes en ejercicio, de manera que éstos participen directamente en la formación de los docentes.

Por último, esta cultura profesional se basaría en una *ética profesional* del oficio de profesor. He tratado de mostrar que la práctica educativa moviliza diversos saberes de acción y se refiere a diversos saberes, pero ese pluralismo

© narcea, s. a. de ediciones

de la acción y del saber puede y debe subordinarse a finalidades que sobrepasan, en términos de dignidad, los imperativos de la práctica, porque se refieren a seres humanos, niños, adolescentes y jóvenes en formación. Esas finalidades suponen que la práctica educativa no sólo tenga sentido para quienes la realizan, sino también para los alumnos: una ética de profesión no es sólo una ética del trabajo bien hecho, es una ética del sentido de la educación como responsabilidad ante el otro. La educación es un arte, una técnica, una interacción y otras muchas cosas, pero es también la actividad por la que prometemos a los niños y a los jóvenes un mundo sensato en el que deben ocupar un espacio que sea significativo para sí mismos. No obstante, esa promesa no puede ser el resultado final de un proceso de producción: no se produce sentido como se producen bienes de consumo o instrumentos de destrucción. Por eso, esta promesa de sentido debe cumplirse constantemente y mantenerse cada día en el encuentro con el otro. En la educación, el objetivo último de los profesores es formar personas que dejen de necesitarles porque sean capaces de dar sentido a su propia vida y a su propia acción. ¿Podrá realizarse aún ese objetivo, dentro de los límites de nuestra educación y de nuestra cultura? Dejamos abierta esta cuestión.

© narcea, s. a. de ediciones

# 5

# El docente como "actor racional"

## ¿QUÉ RACIONALIDAD, QUÉ SABER, QUÉ JUICIO?

ESTE CAPÍTULO* propone un enfoque heurístico y crítico cuyo objetivo es proporcionar pistas para responder a la siguiente pregunta: ¿Qué se debe entender por "saber" cuando se emplea esa idea —como ocurre hoy en gran número de investigaciones— en expresiones como "el saber de los docentes", "los saberes de los maestros", "el saber enseñar" y "el saber docente"? Esta pregunta se refiere a una realidad muy compleja y pone de manifiesto una idea central de la cultura intelectual de la modernidad. En realidad, ¿qué es el "saber"? ¿Qué es un "saber"? Preguntas como ésta suscitaron y aún suscitan una infinidad de respuestas dadas por autores muy sabios, aunque con frecuencia en desacuerdo, cuyas obras abarrotan las estanterías de todas las bibliotecas del mundo. Conviene, por tanto, no alimentar tantas ilusiones con respecto a la posibilidad de que se llegue a formular una respuesta que pueda satisfacer a todo el mundo, aunque haya que tener presente que se trata de una empresa no sólo útil, sino necesaria, pues así es como progresa la investigación: proponiendo respuestas para ciertos problemas y tratando de validarlos por diversos medios (argumentación, experiencia, observación, etc.).

* Versión modificada (sobre todo la última parte) de un texto publicado inicialmente en francés y traducido después al portugués: Tardif, M. y Gauthier, C. (2001): O professor enquanto "ator racional", en: Perrenoud, P. y cols. (2001): *Formando professores profissionais*. São Paulo: Artmed Editora, pp. 177-202.

© narcea, s. a. de ediciones

De manera esquemática, podemos identificar dos grupos de problemas que están interrelacionados y que afectan en la actualidad a la investigación sobre el saber de los docentes:

Un primer grupo se deriva de la existencia de *diversas corrientes alternativas de investigación.* De hecho, se constata que la cuestión del saber de los docentes constituye, ahora mismo, la preocupación central de varios grupos de estudio, que se proclaman partidarios de distintas concepciones del saber y de la enseñanza. Por ejemplo, Shulman (1986), en un artículo de síntesis sobre esta cuestión, identifica por lo menos cinco paradigmas de investigación. Paquay (1994) propuso una tipología que engloba seis concepciones del docente, relacionada cada una de ellas con saberes específicos. Nosotros mismos ya propusimos una tipología con cinco tipos de saber (Tardif, Lessard y Lahaye, 1991). En suma, desde hace unos años, ha habido una profusión de libros y de trabajos sobre esta cuestión del saber de los docentes, además de una multiplicación incesante de tipologías y categorías (Raymond, 1993). Esta situación exige, por tanto, una reflexión crítica sobre los presupuestos respectivos de las corrientes de investigación en cuestión, a fin de poner de manifiesto sus convergencias y divergencias.

Un segundo grupo de problemas más graves a nuestro modo de ver, se deriva de la idea central utilizada por todas esas corrientes de investigación: el saber de los docentes. Lo mínimo que se puede decir es que esa idea de "saber" no está clara, aunque casi todo el mundo la utilice sin reparos, incluso nosotros. *¿Qué entendemos exactamente por "saber"?* ¿Los profesionales de la enseñanza desarrollan o producen realmente "saberes" procedentes de su práctica? Si la respuesta es positiva, ¿por qué, cuándo, cómo, de qué manera? ¿Se trata realmente de "saberes"? ¿No serían, más bien, creencias, certezas sin fundamento, *habitus*, en el sentido de Bourdieu, o esquemas de acción y de pensamiento interiorizados durante la socialización profesional y hasta en el decurso de la historia escolar o familiar de los docentes (Raymond, 1993)? Si se trata realmente de "saberes", ¿cómo llegar a ellos? ¿Bastaría con preguntar a los docentes? En ese caso, ¿qué se debe considerar como "saber": sus representaciones mentales, sus opiniones, sus percepciones, sus razones para actuar u otros elementos de su discurso? ¿Sería preferible observarlos? ¿Sería suficiente? ¿Qué hay que observar, exactamente? ¿Habría que hacer la distinción entre saberes explícitos e implícitos, entre sus saberes durante, antes y después de la acción? ¿Hay que suponer que saben más de lo que dicen, que su "saber hacer" supera su "saber pensar", en suma, que sus saberes exceden su consciencia o su razón? Pero, en ese caso, ¿qué nos autoriza a llamar "saber" a tal exceso? ¿Desde cuándo llamamos "saber" a algo que hacemos sin tener que pensar o, incluso, sin pensar? Por último, ¿por qué damos tanta importancia a esa idea de saber? ¿Se trata de una moda, como tantas de las que existen en las ciencias sociales y en las ciencias de la educación? ¿No sería preferible y más honrado hablar simplemente de "cultura de los docentes",

© narcea, s. a. de ediciones

de "habilidades" o, incluso, de "representaciones cotidianas" o "concepciones espontáneas", como hacen los psicosociólogos? No tenemos respuestas inmediatas a estas preguntas, pero, aun así, merece la pena plantearlas.

Ante esta imprecisión y esa equivocidad, que caracterizan la idea de "saber", conviene, como sugiere Raymond (1993, págs. 197-198), "reconocer que no sabemos casi nada acerca de la construcción de los saberes docentes, desde el punto de vista de los mismos profesores. Necesitamos unas herramientas conceptuales y metodológicas que guíen nuestros esfuerzos de comprensión de las interacciones de diversas fuentes en el pensamiento y en las acciones de los educadores". De acuerdo con esa sugerencia, vamos a proponer, en las páginas siguientes, algunas de esas herramientas con el fin de precisar y restringir el uso y el sentido de la idea de saber en el ámbito de la investigación sobre el "saber docente". Después de recordar brevemente ciertas concepciones del saber, sugeriremos una línea de trabajo relacionando el saber con las exigencias de racionalidad. A continuación, procuraremos resaltar la dimensión "argumentativa" y social del saber de los docentes, proponiendo que se considere ese saber como la expresión de una razón práctica, que pertenece mucho más al campo de la argumentación y del juicio que al campo de la cognición y de la información.

## JUEGOS DE PODER Y JUEGOS DE SABER EN LA INVESTIGACIÓN

En virtud de varios de sus aspectos y de los innumerables problemas que suscitan, los interrogantes actuales relativos a los saberes profesionales, las profesiones, la enseñanza, la pericia, las competencias, etc. se convierten hoy, en cierto modo, en "metacuestiones" y "transcuestiones". De hecho, se trata de interrogantes primordiales, principales ("meta"), de los que se derivan o dependen otras innumerables cuestiones y decisiones importantes que trascienden la esfera de la enseñanza y de la formación del profesorado; se dirigen ahora a la mayoría de los actores de las diversas esferas de la práctica social, así como a las concepciones de la formación que los preparan para actuar en esos ámbitos. Al mismo tiempo, alimentan y atraviesan ("trans") diversas problemáticas y diversas disciplinas, numerosas teorías y campos discursivos, además de múltiples proyectos políticos, ideológicos, socioeducativos y pedagógicos.

Por ejemplo, pensemos en la cuestión de la pericia y del experto que "atraviesa" en la actualidad la psicología y la sociología cognitiva, la teoría de los sistemas especializados, la inteligencia artificial, la etnometodología, la sociología crítica de la pericia, la comunicación, la lingüística, la teoría de la acción, etc. Además, cada uno de esos campos de conocimiento es heterogéneo, plu-

© narcea, s. a. de ediciones

ral, inestable, poniendo en contraste concepciones, descripciones y definiciones de la pericia y del experto, basadas en diferentes postulados y en diversos sistemas de notación y de descripción de la realidad.

Por otra parte, ¿hay verdadera necesidad de recordar aquí todas las dimensiones —sean jurídicas, éticas, sociales o eminentemente políticas— vinculadas a la cuestión de la pericia y de los expertos de toda clase? ¿Cuál es el precio —humano, económico, simbólico— que nuestras sociedades están dispuestas a pagar para continuar creyendo en sus expertos? No cabe duda de que la pericia es, también, una cuestión de poder o, incluso, una cuestión sociopolítica. Con independencia de lo que piensen ciertos psicólogos y ciertos "gestores" del aprendizaje, la pericia no se resume sólo en una simple cuestión de competencias cognitivas y praxiológicas; es también, y seguirá siendo, un constructo social inserto en las relaciones de poder con los principiantes, los otros peritos, los "dirigentes", los financiadores, los clientes. Por eso, creemos que las investigaciones que, sin mayores interrogantes, asocian al experto con un individuo que posee atributos empíricos (cognitivos u otros) cuyo repertorio y naturaleza se proponen determinar, siguen una línea relativamente problemática, por no decir reductora. Decir que alguien es un "perito" es entrar en una lógica predicativa que no se basa en predicados naturales, sino en una gramática social cuyas categorías (eficiencia, éxito, rapidez en la resolución de problemas, racionalidad, etc.) se refieren a juegos normativos y, por consiguiente, sociales, de lenguaje. Del mismo modo, decir que alguien sabe enseñar no significa tanto decir que posee "en sí mismo", en su cerebro, en su memoria, en sus "conocimientos previos", un saber en el sentido tradicional de una teoría o de una representación que supone determinado grado de certeza, sino más bien que su acción pedagógica se ajusta a ciertas normas y a ciertas expectativas, que pueden establecer diversas instancias (la institución, los compañeros, los alumnos, los padres) o en la mayoría de los casos, todas esas instancias al mismo tiempo. Invariablemente, esto provoca tensiones y un conflicto de interpretaciones de la definición normativa del "saber enseñar". Lo mismo ocurre con otros interrogantes sobre la profesionalización, los saberes, las competencias, etc.

Ahora bien, tenemos la impresión de que las ciencias de la educación contemplan muchas veces estos interrogantes como si fuesen naturales, sin preocuparse de desmontarlos, analizarlos, de medir, en fin, la insinuante porción de arbitrariedad, de lo no dicho y del "dispuesto para pensar". ¿Queremos realmente que nuestros hijos sean educados por profesionales? ¿Necesitamos a expertos para formar a seres humanos? ¿Son posibles e incluso deseables la pericia y la profesionalidad en un espacio de acción como la educación, continuamente tomado y estructurado por intereses, normas y fines (Labarree, 1992)? ¿Qué está en juego en ese paso o en ese deslizamiento del maestro hacia el experto, del oficio a la profesión? ¿Qué modelos de dominio, es decir, de saber y de poder están presentes en ese desplazamiento? Como, sin duda,

© narcea, s. a. de ediciones

diría Nietzsche: ¿qué es lo que en nosotros, individuos y colectividades, quiere, desea, reivindica expertos, profesionales, científicos?

## Necesidad de un enfoque crítico

Estas cuestiones podrían sorprender, tal vez, a algunas personas que las encontrarían, sin duda, demasiado o inútilmente críticas. En efecto, ¿qué motivo, qué interés, qué actualidad pueden invocar en su favor? ¿Acaso las investigaciones contemporáneas no denotan, a su manera, sobre todo en Norteamérica, un progreso positivo en relación con los trabajos de las décadas anteriores, dominadas en gran medida por enfoques instrumentales y tecnológicos de la enseñanza o por concepciones psicológicas o, incluso, terapéuticas de la acción del docente? Por otra parte, ¿el interés actual por estos temas de investigación no sería la señal de una evolución positiva, marcada por el reconocimiento de la originalidad y de la especificidad de los saberes de los prácticos en relación con los conocimientos formales de los investigadores universitarios? En fin, en un sentido más amplio, ¿no es también toda la cuestión de la profesionalización de la enseñanza un indicio positivo de que las cosas comienzan a "agitarse en las bases", que se reconocerá —en breve, como esperan algunos— el verdadero valor de la enseñanza, es decir, como una actividad de profesionales, de expertos, de prácticos reflexivos y competentes? Digamos que nos adherimos a la mayoría de esas "positividades", pero eso no impide que las acojamos con circunspección y un poco de desconfianza.

Creemos que hoy es necesario provocar un desplazamiento del punto de vista en relación con esos objetos de conocimiento que se tornan ahora "hipervisibles" en el espacio noético de las ciencias de la educación y que constituyen, al mismo tiempo, campos de acción dentro de los cuales se están desarrollando, en la actualidad, casi hasta la saturación, diversos proyectos más o menos concurrentes de transformación y de mejora de las prácticas profesionales y formativas. Ahora bien, ante tales hipervisibilidad y saturación, creemos que un ejercicio crítico como éste puede resultar útil, sobre todo en lo que se refiere a una pedagogía del conocimiento: puede enseñarnos a mirar esos objetos de conocimiento y esos campos de acción de otra manera, bajo un ángulo diferente —de lado, oblicuamente, en otra perspectiva o a otra luz— con el riesgo de descubrir algunos aspectos más oscuros, llenos de sombra y, quizá, invisibles con respecto a la racionalidad cognitiva, que sólo reconoce la existencia de las cosas y de los seres humanos a través de la mediación iluminadora del saber.

En un sentido más global, creemos que todo constructo teórico referente a las prácticas debe cuestionarse en un momento dado de manera crítica, en cuanto a la naturaleza de las *idealidades*, de las *abstracciones* que presupone o

© narcea, s. a. de ediciones

elabora para fijar los límites de su objeto, es decir, sus acciones, sus actores y sus saberes. Así, por ejemplo, ¿quiénes son el *homo oeconomicus*, de la teoría económica, con sus atributos abstractos (pensamiento calculador, necesidades naturales, intereses, búsqueda del mínimo coste) y el *homo faber*, el hombre tecnológico, con su saber consistente, su dominio de los medios, su hacer tendente a un fin, su poder de manipulación de los seres técnicos, cuando no idealidades, abstracciones portadoras de efectos prácticos, a veces exagerados? Por otra parte, las ideas y los mismos problemas aquí expuestos (saber, pericia, competencia profesional, etc.) designan precisamente, querámoslo o no, unos modelos de saber y de poder. De hecho, ¿qué son el profesional, el científico, el experto, el actor competente, el práctico reflexivo, sino modelos, constructos simbólicos y sociales mediante los cuales nuestras sociedades designan hoy a los actores y las actividades que presuntamente deberían representar el más alto grado del dominio práctico y discursivo?

Para hacernos una idea de ese dominio, de su alcance y de su eficacia, citemos un texto de Perrenoud que condensa de manera ejemplar los rasgos ideales del actor, tal como lo ve la investigación actual:

> "Un profesional debería ser capaz de analizar situaciones complejas referentes a diversas formas de interpretación, de escoger de manera rápida y reflexionada estrategias adaptadas a los objetivos y a las exigencias éticas, de extraer, de un vasto repertorio de saberes, técnicas y herramientas, los más adecuados y estructurarlos en forma de dispositivo, de adaptar rápidamente sus proyectos con ocasión de las interacciones formativas; en fin, de analizar de manera crítica sus acciones y los resultados de las mismas y, por medio de esa evaluación, de aprender a lo largo de toda su carrera".[1]

Perrenoud subraya, a pesar de todo, que "ese modelo bastante racionalista no llega a explicar el funcionamiento real de los docentes-expertos en interacción con grupos de aprendices". Pero, ¿cómo imaginar esa distancia que separa el modelo del actor real ("el docente-experto", como lo llama Perrenoud)? ¿Se trata de una distancia, digamos, cognitiva que puede eliminarse mediante un complemento de investigaciones y de formación, de "competencias profesionales", de conocimientos y de pericia, o se trata de una distancia ontológica y, por consiguiente, refractaria a toda tentativa de reducción del actor al modelo del actor? En ese caso, ¿qué distorsión, qué pirueta o, incluso, qué culpa habría que provocar en el maestro para poder seguir pensando en él de acuerdo con el modelo ideal del actor?

[1] Esta cita ha sido extraída del texto de presentación del Simposio Internacional de la Red de Educación y Formación, organizado en Bélgica, en septiembre de 1996, en el que participé.

© narcea, s. a. de ediciones

## Dos excesos de la investigación

En la actualidad, hay dos excesos que parecen caracterizar y amenazar las investigaciones (incluso las nuestras) sobre el saber docente: "el docente es un científico" y "todo es saber".

### *El docente es un científico*

El primero de estos excesos estriba en la idea de que el profesor se define en esencia como un actor dotado de una racionalidad basada exclusivamente en la cognición, es decir, en el conocimiento. En las ciencias de la educación, varias concepciones actuales del saber docente, de la actividad docente y de la formación del profesorado se apoyan en un modelo del actor al que atribuyen una racionalidad definida como un repertorio de competencias y de cometidos pensados casi exclusivamente en términos de saberes, de conocimientos. A ejemplo de la antigua ideología conductista, este modelo da origen a una visión científica y tecnológica de la enseñanza. En realidad, el actor-modelo o el profesor ideal parece concebirse en gran medida, si no estrictamente como un "sujeto epistémico", sí como un sujeto científico o definido en esencia por su carácter de mediador del saber, sujeto en el que, a veces, se inserta una sensibilidad (las famosas "motivaciones" y los intereses), así como valores y actitudes, lo que da al modelo una apariencia realista. Las investigaciones actuales están poderosamente centradas en un modelo de actor, contemplado como un sujeto epistémico, cuyo pensamiento y cuya acción están regidos por el saber, concebido, a menudo, en función de una teoría informacional del conocimiento y de una práctica instrumentalizada, pensada de acuerdo con una sintaxis técnica y estratégica de la acción. Ahora bien, ¿ese modelo de actor corresponde a los docentes? De forma más radical, ¿qué entra en juego en la enorme cantidad de investigaciones que se proponen comprender la maestría del maestro, su acción y su discurso, a partir de la perspectiva de la cognición?

### *Todo es saber*

El segundo exceso parece caracterizar lo que podemos llamar enfoques etnográficos, cuando se llevan al extremo. Mientras que un cierto cognitivismo promueve un modelo depurado, casi computacional y estratégico del actor, el exceso etnográfico consiste, a nuestro modo de ver, en transformarlo todo en saber, es decir, en tratar toda producción simbólica, todo constructo discursivo, toda práctica orientada y hasta toda forma humana de vida, como si procediesen del saber. En esa perspectiva, todo es saber: los hábitos, las emociones, la intuición, las maneras de hacer (el famoso "saber hacer"), las maneras de ser (el igualmente conocido "saber ser"), las opiniones, la personalidad, las ideologías, el sentido común, todas las reglas y normas, cualquier representación cotidiana. Pero, entonces, ¿qué se gana con hablar del saber si

© narcea, s. a. de ediciones

todo es saber? Al convertirse en una referencia obligatoria para una multiplicidad de juegos del lenguaje, esa idea pierde todo su sentido y todo valor discriminante. En la educación ese exceso parece estar en la base de varias investigaciones sobre el saber de los docentes, en particular el saber experiencial y/o el saber práctico. A nuestro modo de ver, el problema no consiste en afirmar la existencia de saberes informales, cotidianos, experienciales, tácitos, etc., sino en designar esos distintos saberes por medio de una idea imprecisa, indefinida. En las ciencias naturales o en las ciencias de la educación, en la investigación cualitativa o cuantitativa, creemos que los imperativos básicos son los mismos para todos los investigadores, es decir, proponer ideas relativamente claras y definidas, de manera que posibiliten el establecimiento de consensos y el contraste con los hechos.

Como decíamos antes, se constata que las investigaciones sobre los temas aquí abordados se traducen hoy en una verdadera profusión de concepciones del saber y del actor, de sus competencias y de su pericia. A nuestro modo de ver, es imposible hacer mayores progresos en esas investigaciones sin tratar de producir, por lo menos, una idea que sea al mismo tiempo, lo bastante precisa y operativa, como para apoyar las investigaciones empíricas. Ése es el sentido de nuestra reflexión en este texto que propone una especie de reenfoque conceptual de la concepción del saber. De todas formas, no se puede ocultar que esa empresa está llena de trampas. En realidad, nadie es capaz de producir una definición del saber que satisfaga a todo el mundo, pues nadie sabe científicamente ni con toda seguridad qué es un saber. Debemos contentarnos, pues, con una definición de uso restringido, derivada de ciertas opciones y de ciertos intereses, sobre todo de los relacionados con nuestra investigación. Lo importante aquí es que seamos conscientes de esas opciones y de esos intereses y comprendamos su carácter relativo, discutible y, por tanto, revisable.

## CONCEPCIONES DEL SABER: LA IDEA DE LAS EXIGENCIAS DE RACIONALIDAD Y SU INTERÉS PARA LA INVESTIGACIÓN

Creemos que es posible proponer una definición del saber que, aunque no todos la acepten, posea una fuerte carga de validez e incluso universalidad, por lo menos en nuestra tradición intelectual occidental. En esta perspectiva, creemos que no merece la pena inventar un nuevo concepto de saber para nuestro uso personal (sería como reinventar la rueda); creemos que es preferible apoyarse en las concepciones existentes. Recordemos, pues, esas concepciones, pero de forma bastante breve y sin entrar en una larga genealogía histórica o en una discusión epistemológica sistemática. En el ámbito de la cultura de la modernidad, el saber se definió de tres maneras, en función de tres "lugares" o *topos*: la *subjetividad*, el *juicio* y la *argumentación*.

© narcea, s. a. de ediciones

**Primera concepción del saber:**
**El sujeto, la representación**

Podemos llamar "saber" al tipo particular de certeza subjetiva producida por el pensamiento racional (Descartes). Esta concepción del saber se opone a los otros tipos de certezas subjetivas basadas, por ejemplo, en la fe, en las creencias, en la convicción, en el preconcepto. Se opone también a la duda, al error, a la imaginación, etc. Según los defensores de este enfoque, la certeza subjetiva específica del saber puede asumir dos formas fundametales:

– Una intuición intelectual a través de la cual se identifica y capta de inmediato una verdad. Puede ser el caso, por ejemplo, de ciertas verdades matemáticas o lógicas (el todo es mayor que la parte).
– Una representación intelectual resultante de una cadena de razonamientos o de una inducción.

La intuición es inmediata, mientras que la representación es mediata: se deriva de un proceso de raciocinio y se refiere a otra cosa, que es lo representado. Por tanto, la subjetividad se considera aquí como el "lugar" del saber. Saber algo es poseer una certeza subjetiva racional.

Esta concepción del saber ligada a la subjetividad, es el fundamento de la mayoría de las investigaciones en el área de la cognición. Históricamente, esa línea de investigación está relacionada en Norteamérica con el neocartesianismo de Chomsky y en Europa con el neokantismo de Piaget. En ambos casos, se enfoca el saber en términos de representaciones mentales que se refieren bien a la génesis (Piaget), bien a la estructura innata (Chomsky) del pensamiento, con su equipamiento propio, sus mecanismos y sus procedimientos, sus reglas y sus esquemas. De manera global, las ciencias cognitivas se interesan por el estudio de las reglas que rigen los procesos cognitivos (memoria, aprendizaje, comprensión, lenguaje, percepción, etc.) relacionados con fenómenos de representación, es decir, con símbolos ligados por una sintaxis, que poseen una función referencial o intencional intrínseca. En este sentido, el saber cognitivo es un saber subjetivo: es una construcción procedente de la actividad del sujeto que se concibe de acuerdo con un modelo de procesamiento de la información o con un modelo biológico de equilibración. En fin, el saber cognitivo ideal, tanto en Piaget como en las neurociencias norteamericanas, se concibe estrictamente de acuerdo con el modelo de las ciencias empíricas naturales y de la lógica matemática. En esa concepción del saber, el ideal de la racionalidad es el pensamiento lógico-matemático y el saber ideal es la matemática.

**Segunda concepción del saber:**
**El juicio, el discurso asertórico**

Podemos llamar saber al juicio verdadero, es decir, al discurso que afirma con razón algo con respecto a algo. El juicio es, pues, por así decir, el "lugar"

© narcea, s. a. de ediciones

del saber. Por consiguiente, como en la primera concepción, el saber es mucho más el resultado de una actividad intelectual (el acto de juzgar, el juicio) que una intuición o una representación subjetiva. Más en concreto, el juicio se refiere a la dimensión asertórica o proposicional del saber, tal como se ha desarrollado en occidente (Habermas, 1987). De hecho, llamamos tradicionalmente saberes a los discursos que afirman algo verdadero con respecto a la naturaleza de la realidad o de tal fenómeno particular. Por ejemplo, si decimos que el cuadro es negro y el cuadro es efectivamente negro, ese juicio es verdadero. En este ejemplo, el juicio tiene la forma lógica de: A pertenece a X, A es un atributo de X. Este juicio es verdadero si —y sólo si— a esa forma lógica corresponde, en la realidad, una relación análoga a la forma lógica entre el cuadro y el color negro. A diferencia de la primera concepción, el saber reside, por tanto, en el discurso, en cierto tipo de discurso (la aserción), mucho más que en el espíritu subjetivo. Observemos que, en esta concepción, sólo los discursos sobre hechos pueden definirse como saber, en sentido estricto: el saber se limita al juicio de realidad y excluye los juicios de valor, la vivencia, etc.

Esta concepción asertórica o proposicional del saber es tan antigua como el pensamiento occidental, pero fue principalmente Kant quien la introdujo en la cultura intelectual de la modernidad. En la *Crítica de la razón pura*, Kant dice más o menos esto: una percepción o una representación no es verdadera ni falsa; sólo el juicio que emito sobre la cosa percibida puede ser verdadero o falso. En el siglo XX, el matemático Tarsky (1956) defendió la antigua teoría de la verdad-correspondencia reactualizándola. Ésa es también la concepción de Karl Popper (1972; 1978): el conocimiento objetivo consiste en emitir juicios hipotéticos y en tratar de demostrar que son falsos. No obstante, y esta restricción es, como veremos, extremadamente importante en nuestro caso, todos estos autores y otros muchos limitan el saber a los juicios de realidad. *Esta limitación significa que sólo las aserciones referentes a los hechos pueden llamarse verdaderas o falsas*. En otras palabras, no todas las formas de juicio corresponden a saberes, a un "conocimiento objetivo" (Popper, 1972). Los juicios referentes, por ejemplo, a la vivencia personal, a valores, a compromisos políticos, etc. están excluidos del orden positivista del saber. Por eso, el positivismo asocia por completo el saber con la ciencia empírica (Kolakowski, 1976).

### Tercera concepción del saber: El argumento, la discusión

Esta tercera concepción se enlaza directamente con nuestra visión del saber docente que, en nuestra opinión, es un saber que se desarrolla en el espacio del otro y para el otro. Según esta concepción, podemos llamar saber a la actividad discursiva que consiste en tratar de validar, por medio de argumentos y de operaciones discursivas (lógicas, retóricas, dialécticas, empíricas, etc.) y lingüísticas, una proposición o una acción. La argumentación es, por

© narcea, s. a. de ediciones

tanto, el "lugar" del saber. Saber una cosa no es sólo emitir un juicio verdadero con respecto a algo (un hecho o una acción), sino también ser capaz de determinar por qué razones es verdadero ese juicio. Ahora bien, esa capacidad de razonar, es decir, de argumentar en favor de algo, remite a la dimensión intersubjetiva del saber. Según esa concepción, el saber no se reduce a una representación subjetiva ni a aserciones teóricas con base empírica, sino que implica siempre al otro, es decir, una dimensión social fundamental, en la medida en que el saber es, precisamente, una construcción colectiva, de naturaleza lingüística, procedente de diálogos, de intercambios discursivos entre seres sociales.[2] Es preciso considerar esta idea de la argumentación en un sentido amplio, que excede a la lógica proposicional. Los partidarios de la teoría de la argumentación (o de la comunicación) se esfuerzan sobre todo para elaborar una idea del saber que trascienda el ámbito de las ciencias empíricas y, por tanto, la concepción positivista del juicio de realidad. Su idea consiste en que diversos tipos de juicio conllevan unas exigencias de racionalidad y de verdad sin pertenecer, no obstante, a la clase de los juicios de realidad (Habermas, 1987). En otras palabras, el saber no se restringe al conocimiento empírico, tal como lo elaboran las ciencias naturales. Engloba potencialmente diferentes tipos de discurso (sobre todo, normativos: valores, normas, etc.), cuya validez procura establecer el que habla, en el ámbito de un diálogo, dando razones discutibles y criticables. En consecuencia, los criterios de validez no se limitan ya a la adecuación de las aserciones a los hechos, sino que pasan antes por la idea de unos acuerdos comunicativos, dentro de una comunidad en diálogo. De este modo, lo que llamamos "juicio de valor" puede derivarse de un consenso racional. Por ejemplo, se puede debatir mediante razones y argumentos, si un comportamiento está o no de acuerdo con un valor que debería realizar o seguir. Ese valor no se refiere a un hecho, sino a una norma compartida por una comunidad sobre la cual existe un entendimiento mínimo. En la argumentación, los interlocutores procuran trascender los puntos de vista iniciales de su subjetividad, tratando de demostrar la validez intersubjetiva de sus palabras o acciones. Esa demostración se hace, en concreto, mediante argumentos y contraargumentos. Gadamer, Perelman, Ricoeur, Habermas, Rorty y Lyotard, entre otros pensadores, defienden —aunque de formas muy diferentes— el enfoque "argumentativo" de la comunicación o discursivo del saber. A él está vinculado nuestro propio enfoque.

[2] Por ejemplo, la etnometodología y los trabajos más recientes de B. Latour (1985) muestran que las proposiciones empíricas de las ciencias naturales se insertan siempre en un orden social de diálogo y de negociación entre iguales. Es importante subrayar que, con respecto a las ciencias cognitivas, la Escuela de Ginebra (Dasen, Mugny, etc.) y la psicosociología de Moscovici representan tentativas de salir del subjetivismo piagetiano, incluyendo el proceso de construcción del saber en el contexto de las interacciones sociales.

© narcea, s. a. de ediciones

## El saber y las exigencias de racionalidad

Al recordar estas tres concepciones, no pretendemos actuar como epistemólogos, filósofos o historiadores de las ideas, sino, en un plano más humilde, *identificar y precisar ciertos rasgos semánticos fundamentales vinculados a la idea de saber, tal como la empleamos corrientemente, en cuanto herederos de una tradición que se manifiesta a través de lenguajes y de usos, con la esperanza de poder utilizar algunos de estos rasgos para definir, de forma mínima, el mismo objeto de nuestras investigaciones: el saber de los docentes*. Aunque haya diferencias importantes entre ellas, estas tres concepciones tienen algo en común: relacionan siempre la naturaleza del saber con las exigencias de racionalidad. En uno de los casos, esas exigencias tienen como fundamento el pensamiento del sujeto racional; en el otro, se asienta en el acto de juzgar; en el último caso, se basan en argumentaciones, es decir, en racionalizaciones. Creemos que esa idea de las "exigencias de racionalidad" nos da una pista muy interesante para las investigaciones sobre los saberes de los profesores, pues permite restringir nuestro campo de estudio a los discursos y a las acciones cuyos hablantes, los agentes, son capaces de presentar un orden cualquiera de razones para justificarlos. Saber algo o hacer algo de manera racional es ser capaz de responder a las preguntas: "¿Por qué dice usted eso?" y "¿por qué hace usted eso?", dando razones —motivos— justificativas que pueden servir de validación del discurso o de la acción. En esta perspectiva, no basta hacer bien algo para hablar de "saber hacer"; es preciso que el actor sepa por qué hace las cosas de cierta manera. En esta misma perspectiva, no basta decir algo bien para saber de qué se habla.

Proponemos, pues, que la idea de saber se asocie, de una forma global más sistemática, a esa idea de la exigencia de racionalidad. De aquí se deriva cierto número de consecuencias intelectuales importantes para la investigación sobre los saberes de los profesores.

De ahora en adelante, llamaremos "saber" únicamente a los pensamientos, ideas, juicios, discursos, argumentos que obedezcan a ciertas exigencias de racionalidad. Hablo o actúo racionalmente cuando soy capaz de justificar, por medio de razones, declaraciones, procedimientos, etc., mi discurso o mi acción ante otro actor que me cuestiona sobre la pertinencia, el valor de ellas, etc. Esa "capacidad" o esa "competencia" se verifica en la argumentación, es decir, en un discurso en el que propongo razones para justificar mis actos. Esas razones son discutibles, criticables y revisables.

Diremos que estas exigencias se respetan mínimamente cuando el hablante o actor al que nos dirigimos es capaz de dar razones, con independencia de su naturaleza o contenido de verdad, para justificar sus pensamientos, sus juicios, sus discursos, sus actos. En este sentido, esa idea de las exigencias de racionalidad no es normativa: no determina contenidos racionales, sino que se limita a poner de manifiesto una capacidad formal.

© narcea, s. a. de ediciones

Así, evitaremos imponer a los actores un modelo preconcebido de lo que es o no racional. De antemano, partiremos de lo que consideran racional, esforzándonos para resaltar sus propias exigencias de racionalidad y su propia comprensión del saber. Una de las consecuencias de ese enfoque consiste, sobre todo, en apartar los saberes de los actores de un modelo demasiado rígido de la ciencia empírica y de la investigación universitaria, dándoles, al mismo tiempo, una dimensión racional. Lo que es racional (o no) no puede decidirse *a priori*, sino en función de la discusión y de las razones presentadas por los actores. En este sentido, podemos decir que las exigencias de racionalidad que guían las acciones y los discursos de las personas no se derivan de una razón que vaya más allá del lenguaje y de la praxis, sino que dependen de las razones de los actores y de los hablantes, y del contexto en el que hablan y actúan.

El mejor método para tener acceso a esas exigencias de racionalidad presentes en el hablante o en el actor, consiste en preguntarle (o preguntarse) el porqué, es decir, las causas, las razones, los motivos de su discurso o de su acción. La idea del porqué engloba, por tanto, el conjunto de los argumentos o motivos que un actor puede presentar para rendir cuentas de su comportamiento. En este sentido, engloba también el "cómo", en la medida en que los medios de los que se sirve el actor para alcanzar sus objetivos se basan también en motivos, opciones, decisiones, etc. De todos modos, esa idea de las exigencias de racionalidad está relacionada con un "modelo intencional" del actor humano, o sea, procede de la idea de que las personas no actúan como máquinas ni por puro automatismo (bajo el dominio de las leyes sociales o psicológicas, por ejemplo), sino en función de objetivos, proyectos, finalidades, medios, deliberaciones, etc.

De ahí se deriva, en concreto, que una de las principales estrategias de la investigación relacionada con esa visión del saber consista en observar a los actores o hablar con ellos, pero haciéndoles preguntas sobre sus razones de actuar o de discurrir, en el fondo, sobre los saberes en los que se basan para actuar o hablar.

## Racionalidad, saberes comunes e implícitos

Esta última idea es importante, pues afirma que el estudio de las razones de actuar o de pensar permite llegar a los saberes de los actores. Vamos a tratar de apoyar este punto. Cuando discutimos sobre un asunto cualquiera, alguien puede preguntarnos: "¿Por qué dice usted eso?", "¿qué le permite afirmar lo que está afirmando?". Lo mismo ocurre con nuestros actos. De hecho, alguien puede preguntarnos: "¿Por qué hace usted eso?", "¿tiene la certeza de que está procediendo de forma segura?". Cuando nos encontramos con tales preguntas, podemos tratar de responder mediante argumentos

© narcea, s. a. de ediciones

orientados a justificar las razones de nuestras palabras o de nuestros actos. En ese caso, adoptamos, precisamente, una actitud "argumentativa". Es evidente que una actitud así, que implica una participación activa de nuestras actividades lingüísticas e intelectuales, nos incomoda y consume; si tuviésemos que justificar en todas las ocasiones cada uno de nuestros razonamientos, cada una de nuestras ideas, cada uno de nuestros actos, estaríamos muertos antes de acabar. Por eso, la idea de racionalidad se refiere también a un saber en relación con el cual nos entendemos y que sirve de base para nuestros argumentos. Por ejemplo, el matemático que quiere demostrar un teorema se apoya en el saber y en los procedimientos matemáticos ya existentes. El físico, el biólogo y el químico proceden de la misma manera: progresan a partir de saberes y reglas ya establecidos. Esos saberes y esas reglas se presuponen, o sea, no constituyen el objeto o el problema de la discusión, sino el marco que la posibilita. Lo mismo ocurre con las ciencias sociales y humanas o con nuestros pensamientos y actos cotidianos: cuando discutimos o actuamos con los otros, admitimos la existencia de debates comunes e implícitos que presuponemos sin mayores discusiones y que nos evitan tener que volver a empezar siempre desde cero.[3]

Precisamente, esos saberes comunes e implícitos constituyen la "episteme cotidiana". Es obvio que esos saberes pueden cuestionarse en cualquier momento. En la ciencia, ésa es, en concreto, la situación descrita por Kuhn: hay cambio de paradigma cuando la contestación se refiere al marco de la discusión, o sea, a los saberes comunes de la comunidad científica que servían antes de marco de referencia para resolver las discusiones "normales". No obstante, en las ciencias o en otras áreas, es imposible concebir una constatación que no se apoye en presupuestos, es decir, en un saber cualquiera. En otras palabras, es imposible dudar de todo (como hizo Descartes) o no saber nada (como Sócrates). Un saber es discutido y discutible partiendo de otro saber. Si discutimos la racionalidad de un discurso o de una actividad es porque nos referimos a una determinada idea de lo que es razonable. En la vida diaria, nuestros discursos y nuestros actos se apoyan, por consiguiente, en saberes que proporcionan un marco de inteligibilidad y de sentido a las cosas

[3] En la enseñanza, las rutinas procedentes de la experiencia profesional parecen ilustrar bien los saberes implícitos de los docentes: partiendo de su propia experiencia y de la repetición de las situaciones escolares, los docentes profesionales elaboran soluciones típicas, prototipos de acción, a partir de los cuales inventan e improvisan (Tochon, 1993) en el contexto del aula. En el fondo, las rutinas son saberes en la acción, derivados del conocimiento experiencial de la acción (es decir, por contacto directo) y transformados en formas de actuar que permiten evitar una reflexión demasiado prolongada.

© narcea, s. a. de ediciones

que emprendemos.[4] Si preguntamos a otro acerca de sus propias acciones, pidiéndole que las explique, que nos diga el porqué de su actuación, lo llevaremos a explicitar, a través de sus razones de la acción, los saberes en los que se basa para actuar de ese modo. En esta perspectiva, la idea de las exigencias de racionalidad, tal como proponemos aquí, no se relaciona con un actor hiperracional, cuya acción y cuyo pensamiento se desprendieran de un conocimiento completo de la situación; al contrario, esas exigencias parecen depender de una racionalidad fuertemente marcada por el "saber social", saber (puesto en) común y compartido por una comunidad de actores, "saber práctico" que obedece a varias "lógicas de la comunicación" y está enraizado en razones, motivos, interpretaciones en los que están presentes varios tipos de juicio.

## Interés de este enfoque para el estudio del saber de los docentes

¿Qué sentido tiene introducir esta idea de las exigencias de racionalidad para definir la idea de "saber de los docentes"? En sentido más amplio, ¿qué interés tiene este enfoque para nuestro campo de estudio? Pensamos que ese interés es múltiple.

Creemos que ese concepto de la racionalidad no es sólo una construcción teórica. Se refiere también a una "capacidad" esencial de los actores comprometidos en la acción, a saber elaborar razones, dar motivos para justificar y orientar sus acciones. En suma, los propios actores sociales están dotados de racionalidad, o sea, de la capacidad de actuar, hablar y pensar elaborando un orden de razón para orientar su práctica. En este sentido, al hablar como estamos haciendo de las exigencias de racionalidad, no hacemos más que referirnos a una competencia esencial de los actores sociales, cuyas acciones, en su mayoría, obedecen a ciertas exigencias de racionalidad. *Esa competencia parece ser todavía más fuerte y tener más importancia aún con respecto a los profesionales,*

[4] Es interesante señalar que actualmente poseemos una teoría lingüística consistente que trata de los contextos lingüísticos en los que están presentes los saberes implícitos. De hecho, en los últimos años, se han dedicado numerosos estudios a esta cuestión en la pragmática, en donde se elaboró una teoría de la implicitación, o sea, proposiciones implícitas que se vinculan a los discursos explícitos y que permiten anclar nuestros discursos cotidianos en situaciones conocidas por los interlocutores. Esta teoría de la implicitación y la pragmática, de forma más amplia, afirma, sobre todo, que el lenguaje cotidiano no puede comprenderse únicamente por medio de las propiedades formales inherentes a un sistema semiótico, como creían el estructuralismo y la lingüística generativa de Chomsky. Al contrario, el lenguaje cotidiano está, en cierto modo, siempre "abierto" y "conectado" a una situación, a un aquí y ahora, a partir del cual hablan los interlocutores. Esa propiedad referencial del lenguaje se encuentra, también, en el centro de la etnometodología, como la idea de la indexicalidad.

© narcea, s. a. de ediciones

*cuyas acciones sociales se rigen en función de exigencias de racionalidad que ocasionan, con frecuencia, formulaciones explícitas en el ámbito de teorías científicas o formalizadas*. Para los investigadores, la principal artimaña metodológica consiste en abordar esa competencia con una idea preconcebida, por ejemplo, importando al mundo social cotidiano unas exigencias de racionalidad provenientes de las mismas ciencias o de la investigación universitaria; es preciso, en cambio, aceptar el hecho de que la competencia de los actores sociales procede de una racionalidad inestable, fluida, que no obedece necesariamente a los cánones del pensamiento lógico y científico. En relación con nuestro objeto de estudio, significa que los profesores no son científicos, aunque la mayor parte del tiempo se apoyen, para actuar, en motivos que obedecen a exigencias de racionalidad. Volveremos a hablar de esto más adelante.

Como decía el fundador de la etnometodología, H. Garfinkel, los actores sociales no son idiotas culturales. Por pertenecer a un ambiente de vida social, están dotados de competencias extremadamente diversificadas, que se manifiestan en concreto a través de procedimientos y de reglas de acción que utilizan para orientarse en las diversas situaciones sociales. Además, el uso de esos procedimientos y reglas no se hace de forma mecánica, sino que exige a los actores sociales una "reflexividad", es decir, la capacidad lingüística de "mostrar" y "retomar" los procedimientos y las reglas de la acción, de modificarlos y adaptarlos a las numerosas circunstancias concretas de las situaciones sociales. Esta idea de racionalidad permite tener en cuenta los significados y las razones que los actores atribuyen a sus acciones en cuanto elementos de análisis necesarios, pero no suficientes: permite, así, tender un puente, una pasarela, establecer una articulación entre el discurso objetivante relativo a los fenómenos sociales y los discursos elaborados por los actores sociales envueltos en la acción, sin la que no habría fenómenos sociales.[5] Por ese motivo, parece ser el núcleo de una posible colaboración entre "teóricos y prácticos", entre los investigadores universitarios y los docentes profesionales, en la medida en que esa colaboración exige que los primeros reconozcan que los segundos poseen una racionalidad, o sea, saberes y un saber hacer basados en razones, motivos, argumentos, etc., diferentes, por hipótesis, de los que

[5] Es obvio que el peligro inherente (no sólo metodológico, sino también epistemológico) a una articulación así estriba en las limitaciones intrínsecas de la racionalidad de los actores —en nuestro caso, el profesorado— comprometidos en una acción concreta. De hecho, las razones que elaboran para orientarse (que pueden encontrarse, sobre todo, en las explicaciones que nos dan con respecto a sus comportamientos, a sus estrategias, cuando les hacemos preguntas sobre su trayectoria profesional, etc.) no corresponden necesariamente a las "condiciones objetivas" que determinan la orientación de su acción: los actores no hacen siempre lo que dicen que hacen y no dicen necesariamente, ni siquiera a sí mismos, lo que hacen efectivamente. En este sentido, hay que evaluar los discursos que emiten con respecto a su situación, las explicaciones que dan acerca de sus actos: es preciso verlos como son, es decir, como elementos de análisis entre otros, elementos que, para que se hagan inteligibles, deben situarse en un marco interpretativo que tenga en cuenta todos estos elementos.

© narcea, s. a. de ediciones

encontramos en la ciencia y en la investigación, pero adecuados a las situaciones prácticas de la profesión docente.

Por otra parte, en una perspectiva más global, esa idea de racionalidad es igualmente interesante, pues lo que caracteriza la educación actual, en lo que se refiere a los saberes, las prácticas y las instituciones, es una fuerte tendencia a la racionalización. Con respecto a los saberes, esa tendencia se manifiesta, sobre todo, a través de la existencia de las ciencias de la educación; en relación a las prácticas educativas, se revela en la aplicación de modelos racionales de actividad, inspirados en la técnica y en la acción instrumental o estratégica; y en lo que corresponde a las instituciones, esa disposición se presenta a través de la existencia de sistemas escolares sujetos a planificaciones, controles, planes de gestión. En suma, la educación actual presenta un contenido racional muy fuerte. Ahora bien, el trabajo del profesorado está en gran medida marcado por ese fuerte contenido racional: la segmentación del trabajo, la especialización, los objetivos, los programas, los controles, etc., racionalizan, en cierto modo, el trabajo docente, antes incluso de la intervención del saber de los actores. En este sentido, podemos decir que los profesores están integrados en un ambiente socioprofesional que determina, de antemano, ciertas exigencias de racionalidad en cuyo interior se encuentra preso, estructurado y condicionado el trabajo docente.

En fin, creemos que, al identificar saberes y exigencias de racionalidad, estamos haciendo posible la constitución de un verdadero repertorio de conocimientos para la enseñanza que refleja los saberes de los profesores, es decir, sus discursos y actos, pues ellos saben por qué los dicen y hacen. Pensamos, en efecto, que ese repertorio de conocimientos puede existir si —y sólo si— reconocemos que los docentes poseen la capacidad de racionalizar su propia práctica, de nombrarla, objetivarla, en suma, de definir sus razones para actuar. No obstante, al contrario de ciertos investigadores que, en nuestra opinión, caen en el exceso etnográfico, creemos que las razones para actuar de los docentes son criticables y revisables que, por consiguiente, tienen que ser validadas mediante la confrontación con los hechos y también con las proposiciones de las ciencias de la educación y de la investigación en general. En este sentido, los saberes de los docentes son, para nosotros, saberes con fundamentos racionales y no saberes sagrados: su valor proviene del hecho de que puedan criticarse, mejorarse, hacerse más poderosos, más exactos o más eficaces.

En todo caso, creemos que nuestra definición del saber es, al mismo tiempo, *flexible*, pues no hace ningún juicio prematuro sobre la naturaleza de las exigencias de racionalidad, sino, al contrario, se apoya en lo que los propios actores consideran racional, y *restrictiva*, pues no reconoce como saberes los actos y pensamientos sin racionalidad, es decir aquellos que los actores producen sin razón o cuyos motivos son incapaces de explicitar y discutir. En esta perspectiva, pensamos que un acto bien hecho no es necesariamente un acto

© narcea, s. a. de ediciones

profesional. Puede depender del talento del actor social siendo entonces un acto privado, idiosincrásico, cuyo arte particular se perderá con la muerte de quien lo ejecuta. De todos modos, elaboramos la hipótesis de que la idea de saber, tal como se ha empleado hasta ahora en la bibliografía científica (incluso en nuestras propias producciones colectivas), abarca de hecho diversas realidades que no tienen nada que ver con el saber, a menos que llamemos saber a todo. Nos negamos a reconocer como saberes profesionales de los maestros todos los discursos y actos con respecto a los cuales los docentes son incapaces de presentar razones para justificarlos. De este modo evitamos caer en el exceso de ciertos enfoques etnográficos. Por otra parte, al asociar el saber a la racionalidad concreta de los actores y a sus lenguajes, evitamos también el exceso de ciertos cognitivistas que poseen una visión computacional y subjetivista del docente. No nos interesa lo que acontece en la cabeza de los profesores y de las personas en general, en su memoria o en sus representaciones mentales. A nuestro modo de ver, el saber no reside en el sujeto, sino en las razones públicas que un sujeto presenta para tratar de validar, en y a través de una argumentación, un pensamiento, una proposición, un acto, un medio, etc. A ejemplo de Karl Popper (1972), consideramos que el saber posee una cierta existencia objetiva que reside en las razones, los discursos, los lenguajes, las argumentaciones que desarrollamos para apoyar nuestras ideas y actos. Esas argumentaciones dependen sólo de la persona que las enuncia. En ese sentido, nuestro enfoque del saber es discursivo y no representativo; argumentativo y no mentalista; de comunicación y no computacional.

Tras la presentación de estos elementos teóricos sobre la noción de saber, nos gustaría ahora especificar y ejemplificar la idea de las exigencias de racionalidad, en primer lugar, en función de una cierta concepción del actor docente; en segundo lugar, en relación con el juicio profesional que nos parece que es el fundamento de la pedagogía y del saber docente, y, en tercer lugar, en relación con la idea de "razón práctica". Procederemos de forma sistemática, tratando rápidamente ciertos aspectos que no podemos dejar de considerar por ser más ricos o más prometedores para la investigación. Esto nos dará una idea mejor de las múltiples consecuencias y aplicaciones de nuestro enfoque.

## EL SABER DOCENTE: UNA RAZÓN PRÁCTICA, SOCIAL Y VOLCADA HACIA EL OTRO

El primer punto que queremos poner de manifiesto es la representación del docente que se perfila a partir de nuestra reflexión. En otras palabras, ¿cómo vemos al docente? Esta cuestión es importante, pues remite a las críticas que formulamos anteriormente con respecto a los modelos del actor y de su racionalidad.

© narcea, s. a. de ediciones

## Profesional dotado de razón que se enfrenta a condicionantes contingentes

Al aplicarlo al magisterio, nuestro enfoque teórico del saber se traduce, en el fondo, en una visión muy práctica de la profesión.

A partir de ciertas ideas de Giddens (1987), proponemos que se conciba la enseñanza como una actividad basada en un modelo de *conocimientos limitados* y dotada de una consciencia profesional parcial pero dinámica. Enseñar es perseguir *conscientemente unos objetivos intencionales*, tomar decisiones consecuentes y organizar medios y situaciones para alcanzarlos (Shavelson y Stern, 1981). En este sentido, como cualquier otro profesional, un profesor actúa en función de ideas, motivos, proyectos, objetivos, en suma, de *intenciones* o de *razones* de las que es "consciente" y que, por regla general, puede justificar, por ejemplo, cuando le interrogamos sobre su práctica, sus proyectos o sus decisiones. En resumen, *podemos decir que, en general, un docente sabe lo que hace y por qué lo hace*. Este conocimiento se refiere concretamente a comportamientos intencionales dotados de significado para el docente; ese significado puede "verificarse", en cierto modo, en el "discurso" (verbal o mental) que elabora o puede elaborar, si es necesario, con respecto a sus actividades. De acuerdo con la metodología empleada para captarlo, ese discurso puede asumir diversas formas: razonamiento práctico, encadenamiento de informaciones, relato explicativo, justificación y racionalización *a posteriori*, etc. Corresponde a lo que llamamos aquí *consciencia profesional* del docente, o sea, la que se manifiesta por medio de racionalizaciones e intenciones (motivos, objetivos, premeditaciones, proyectos, argumentos, razones, explicaciones, justificaciones, etc.) y gracias a la cual *puede decir discursivamente por qué y cómo actúa*. En resumen, la consciencia profesional se caracteriza, a nuestro parecer, por la capacidad de juicio y, en sentido más amplio, de argumentación.

Para alcanzar estas finalidades pedagógicas inherentes a su trabajo, el maestro debe tomar ciertas decisiones en función del contexto en el que se encuentra y de las contingencias que lo caracterizan (el mantenimiento del orden en el aula, la transmisión de la materia, etc.). Ahora bien, tomar decisiones es juzgar. Ese juicio se basa en los saberes del docente, es decir, en razones que le llevan a hacer este o aquel juicio y a actuar de acuerdo con él. En nuestra opinión, esta visión del profesor, este modelo del actor, aunque esté muy simplificado, corresponde en sus aspectos generales al trabajo de los educadores y es también suficiente para atender a las necesidades de nuestro campo de investigación sobre los saberes de los docentes. Permite, sobre todo, evitar que caigamos en los excesos del "psicologismo" que, desde hace mucho tiempo, lastran la investigación sobre la enseñanza. En relación con la investigación, este modelo de actor nos lleva a interesarnos no tanto por las representaciones "mentales del docente" como por sus juicios, tal como pueden expresarse en proposiciones, en un discurso, etc.

© narcea, s. a. de ediciones

## El docente no es un científico: el espectro del juicio

Según esta visión, el profesor no es un científico, pues su objetivo no es la producción de nuevos conocimientos ni siquiera el conocimiento de las teorías existentes. Sus juicios están dirigidos a la acción en el contexto y en relación con el otro, en este caso los alumnos. No quiere conocer, sino actuar y hacer y, si procura conocer, es para actuar y hacer mejor. Tampoco es un científico por el hecho de que sus juicios no se reducen a juicios empíricos, sino que abarcan un espectro de juicios mucho más amplio. Este aspecto nos parece fundamental y merece la pena comentarlo.

Como mencionamos antes, los partidarios de la concepción argumentativa del saber buscan desarrollar una teoría del juicio que exceda a los juicios de realidad para englobar diversos tipos de juicio en los que estén presentes las exigencias de racionalidad. En otra ocasión ya discutimos las consecuencias de este enfoque reciente y muy rico en posibilidades para el estudio del saber y de la acción en la educación. Limitémonos aquí a algunas consideraciones básicas sobre ese asunto. A nuestro modo de ver, "el saber enseñar en la acción" implica un conjunto de saberes y, por tanto, un conjunto de competencias diferenciadas. Van der Maren (1990, pág. 1024) describió muy bien el contexto característico de la acción pedagógica, que requiere un amplio abanico de competencias:

> "[La situación educativa] se define mediante los ocho aspectos siguientes: (1) una persona (adulta) supuestamente dotada de saber (2) está regularmente en contacto (3) con un grupo (4) de personas (niños y niñas) que se supone están aprendiendo (5) y cuya presencia es obligatoria (6) para enseñarles (7) un contenido socialmente determinado (8) por medio de una serie de decisiones tomadas en situación de urgencia".

Para realizar este trabajo y solucionar las numerosas dificultades ocasionadas por él a través de las múltiples interacciones entre esos ocho elementos fundamentales, el maestro:

- debe ser capaz de asimilar una tradición pedagógica transformada en hábitos, rutinas y artimañas del oficio;
- debe poseer una competencia cultural proveniente de la cultura común y de los saberes cotidianos que comparta con sus alumnos;
- debe ser capaz de dialogar con ellos y de hacer valer su punto de vista;
- debe ser capaz de expresarse con una cierta autenticidad ante sus alumnos;
- debe ser capaz de dirigir una clase con sentido estratégico a fin de alcanzar objetivos de aprendizaje, al tiempo que negocia su papel;

© narcea, s. a. de ediciones

– debe ser capaz de identificar ciertos comportamientos y modificarlos en cierta medida, etc.

En suma, el "saber enseñar", desde el punto de vista de sus fundamentos en la acción, remite a una pluralidad de saberes. Esa pluralidad de saberes forma, en cierto modo, una "reserva" donde el docente busca sus certezas, modelos simplificados de la realidad, razones, argumentos, motivos para validar sus propios juicios en función de su acción. Es obvio que, dentro de la propia acción, esos juicios pueden ser instantáneos o parecer originarios de una intuición y no de un razonamiento; pero lo que llamamos deliberación no tiene por qué ser un proceso largo y consciente; por otra parte, la denominada intuición intelectual nos parece el resultado de procesos de raciocinio que se convierten en rutinarios e implícitos de tanto repetirse.

Así, al actuar, el educador se ve forzado a tomar decisiones, a optar, etc., a consecuencia de unos juicios profesionales que no se limitan a hechos, o sea, a un saber empírico. En realidad, el profesor se basa en diversos tipos de juicio para estructurar y orientar su actividad profesional. Por ejemplo, se apoya con frecuencia en valores morales o en normas sociales para tomar una decisión. Además, gran parte de las prácticas disciplinarias del docente ponen en juego unos juicios normativos sobre las diferencias entre lo que se permite y lo que se prohíbe. Para alcanzar los fines pedagógicos, el maestro también se fundamenta en juicios ligados a tradiciones escolares, pedagógicas y profesionales que él mismo asimilará e interiorizará. Por último, se basa en su "experiencia vivida" como fuente viva de sentido a partir de la cual el pasado le permite esclarecer el presente y anticipar el futuro. Valores, normas, tradiciones, experiencia vivida son elementos y criterios a partir de los cuales el docente hace juicios profesionales. Ahora bien, como puede comprobarse, esos distintos tipos de juicios no se reducen al conocimiento empírico o a una teoría de la información de la enseñanza, y no por eso son irracionales. De hecho, seguir una norma, respetar una tradición, adoptar un valor, actuar en función de la experiencia vivida no son comportamientos irracionales, en la medida en que el actor es capaz de decir por qué adopta esos comportamientos.

## Límites de la consciencia profesional

Es evidente que los comportamientos y la consciencia del docente tienen diversas limitaciones y que, por consiguiente, su propio saber es limitado. Como cualquier otro actor humano, el maestro sabe lo que hace hasta cierto punto, pero no tiene por qué ser consciente de todo lo que hace en el momento en que lo hace. Además, tampoco siempre sabe necesariamente por qué actúa de determinada manera. Por último, sus propias acciones tienen muchas veces consecuencias imprevistas, no intencionales, cuya existencia ignora.

© narcea, s. a. de ediciones

Esta cuestión de las consecuencias no intencionales de la actividad profesional de los docentes es de máxima importancia. *Si los docentes saben lo que hacen, ¿cómo pueden reproducir fenómenos a los que, sin embargo, se oponen conscientemente?* Esta pregunta es crucial para toda la concepción relativa al saber docente y, más en general, a la profesión docente. Representa también un elemento capital para toda la teoría de la educación, pues plantea el problema clásico, que se convirtió en una verdadera aporía, de las relaciones entre los "determinismos sociales" y la "libertad" de los actores.

Para ilustrar este problema, basta citar el fracaso escolar que, según muestran todos los estudios, depende principalmente del origen socioeconómico y cultural de los alumnos, aunque, gran parte de los profesores defiende los valores de la igualdad y la justicia en relación con los alumnos, negándose a seleccionarlos y a evaluarlos a partir de su origen socioeconómico. De todos modos, por tratarse de los principales agentes de la escuela y, a menos que su acción se considere nula y sin efecto, es preciso reconocer, como diría Bourdieu, que los docentes "realizan objetivamente tal selección", llevando así al fracaso escolar a una multitud de alumnos.

Se observa, por tanto, un corte importante entre las intenciones profesionales de los docentes y los resultados objetivos de sus acciones. Los ejemplos de este tipo podrían multiplicarse, pero el principio es el mismo: a menos que los docentes se transformen en seres omniscientes, es preciso admitir que a veces existe un abismo entre sus buenas intenciones y lo que en realidad hacen. Toda acción encierra, en potencia, unas consecuencias no intencionales que escapan a la consciencia de los actores y a su conocimiento en relación con lo que vaya a acontecer.

En esta perspectiva podemos decir basándonos en Habermas (1987), que toda actividad social lleva siempre consigo dos aspectos indisociables: un aspecto intencional, que puede estudiarse teniendo en cuenta los motivos del actor, sus razonamientos, sus objetivos, los significados que atribuye a su actividad, etc., y un aspecto no intencional, que puede estudiarse teniendo en cuenta las regularidades resultantes de esa acción, a través, por ejemplo, de estudios descriptivos o estadísticos, cuando se trata de la acción de un grupo como el profesorado. Lo que acabamos de decir en relación con la acción vale también en relación con el conocimiento: lo que un actor sabe hacer puede estudiarse en función de los conocimientos que posee, de su discurso; pero también puede estudiarse su "saber hacer" observando y describiendo su actividad, a fin de inferir de sus acciones las competencias subyacentes que las hacen posibles. Por ejemplo, es posible estudiar las concepciones y los conocimientos pedagógicos explícitos de un docente, pero también puede estudiarse lo que en realidad hace al actuar: ¿Quién no ha encontrado, en algún momento, a profesores que se declaran partidarios de una pedagogía libertaria, pero cuya acción manifiesta todas las rutinas de una autoridad no compartida?

© narcea, s. a. de ediciones

La idea que proponemos conlleva determinadas *consecuencias* conceptuales importantes:

- La relación entre el saber del docente y su actividad no es una relación de transparencia perfecta ni de dominio completo: la acción cotidiana constituye siempre un momento de alteridad para la consciencia del docente. No hacemos todo lo que decimos y queremos; no actuamos necesariamente como creemos y queremos actuar. En suma, la consciencia del docente es necesariamente limitada y su conocimiento discursivo de la acción, parcial. Actuar nunca es actuar perfectamente y con plena consciencia, con una consciencia clara de los objetivos y consecuencias de la acción, de las motivaciones afectivas subyacentes, etc.
- El docente posee competencias, reglas, recursos que se incorporan a su trabajo, pero sin que tenga, necesariamente, consciencia explícita de ello. En este sentido, el saber hacer del educador parece más amplio que su conocimiento discursivo. Por eso, una teoría consistente de la enseñanza no puede basarse exclusivamente en el discurso de los docentes, sobre sus conocimientos discursivos y su consciencia explícita. Debe registrar también las regularidades de la acción de los actores, así como sus prácticas objetivas, con todos sus componentes corporales, sociales, etc.
- Como vimos en el capítulo 2, la actividad profesional conlleva antecedentes afectivos derivados de la historia de vida del docente, de su carrera y de su personalidad. Comporta también consecuencias no intencionales derivadas de los efectos imprevisibles de su acción. La consciencia profesional está, por así decir, delimitada por los fundamentos motivacionales o afectivos de la acción y por las consecuencias no motivadas que de ella se derivan.

Tal como muestra la figura 1, la consciencia profesional del docente está, en cierto modo, sumergida en el ámbito de su trabajo, en lo que Giddens (1987) llama "consciencia práctica", que corresponde a todo lo que sabe hacer y decir. En esa perspectiva, el conocimiento discursivo es sólo una parte de su "saber enseñar". Nos encontramos con que las mismas prácticas profesionales (incluida la consciencia práctica) están enraizadas en la historia de vida del docente y en su personalidad y son portadoras de consecuencias no intencionales.

Esta figura y el comentario precedente sugieren, por tanto, que el saber experiencial del profesor es un saber compuesto, en el que están presentes conocimientos discursivos, motivos, intenciones conscientes, etc., así como competencias prácticas que se revelan especialmente a través del uso que el docente hace de las reglas y recursos incorporados a su acción.

© narcea, s. a. de ediciones

*Figura 1. Práctica y consciencia profesional*

### *Saber hacer: el ejemplo de las rutinas*

Las rutinas, que son fenómenos fundamentales en la enseñanza, dan una buena idea de lo que llamamos consciencia práctica. ¿Qué es una rutina? Actuar es actuar en el tiempo, con el tiempo: la acción se inserta, por tanto, en una duración. Uno de los problemas capitales relativos a la comprensión de la actividad humana es, precisamente, el de captar cómo una acción puede mantenerse a través del tiempo, tanto en el plano subjetivo, ya que en general y de hecho es el mismo actor quien actúa, como en el objetivo, ya que la acción se repite de una forma relativamente estable y que todas las clases se asemejan entre sí: día tras día es siempre el "mismo" docente quien entra en el aula; día tras día da la "misma" clase ante los "mismos" alumnos.

Giddens (1987) propone el concepto de *rutinización* para hablar de este problema. Este concepto está relacionado con gran número de estudios que ponen de manifiesto el carácter rutinario de la enseñanza y la importancia de las rutinas para comprender la vida en el aula y el trabajo del maestro. Como vimos en los capítulos anteriores, la idea general de esos estudios es que las rutinas son medios para manejar la complejidad de las situaciones de interacción y reducir la inversión cognitiva del docente en el control de los acontecimientos.

De todas formas, no creemos que la rutinización de la enseñanza sea sólo una manera de controlar los acontecimientos en el aula. En cuanto fenómeno

© narcea, s. a. de ediciones

básico de la vida social, la rutinización *indica que los actores actúan a través del tiempo, haciendo de sus propias actividades recursos para reproducir esas mismas actividades*. En nuestro caso, demuestra la fuerte dimensión sociotemporal de la enseñanza, en la medida en que las rutinas se convierten en parte integrante de la actividad profesional, constituyendo, de este modo, "maneras de ser" del profesor, su "estilo", su "personalidad profesional". No obstante, a menos que el actor se convierta en un autómata, la rutinización de una actividad, o sea, *su estabilización y su regulación, que posibilitan su división y su reproducción en el tiempo*, descansa en el control de la acción por parte del docente, control que se basa en el aprendizaje y en la adquisición temporal de competencias prácticas. Sin embargo, la fuerza y la estabilidad de ese control no pueden depender de decisiones voluntarias, de elecciones, de proyectos, *pero sí de la interiorización de reglas implícitas de acción adquiridas con y en la experiencia de la acción*.

Nadie elige ser rutinario; sin embargo, todos lo somos, no por opción sino porque la trama ontológica de la vida social está hecha precisamente de tales regularidades prácticas. Esas regularidades no sólo son "formas exteriores", convenciones o hábitos de los que podríamos prescindir al actuar: el hecho de que una actividad sea rutinaria es un recurso fundamental de la acción que hace posible su reproducción por el mismo actor. De hecho, la circunstancia de que sea realmente siempre el mismo actor quien actúe —*yo* que enseño, *yo* que hablo, *yo* que evalúo— depende íntimamente de la rutinización del mismo actor, de lo que llamamos su personalidad.

Con respecto al problema que nos ocupa, significa que una parcela importante de la actividad del docente, todo lo que llamamos sus rutinas y su personalidad, no depende directamente de su consciencia profesional, del conocimiento explícito de aquello que hace y de lo que es. En realidad, la dimensión temporal de la actividad provoca una especie de amnesia de la consciencia discursiva: no podemos actuar sino olvidando el proceso histórico de aprendizaje mediante el cual nos hacemos competentes para realizar esa acción. Ese proceso no está "detrás de nosotros", sino anclado e interiorizado en cada uno de nuestros actos.

## La razón pedagógica y sus contenidos

Antes de completar nuestro enfoque, recordemos brevemente algunos de sus aspectos conceptuales. Definimos al docente como un profesional dotado de razón y cuyos saberes están regidos por ciertas exigencias de racionalidad que le permiten emitir juicios ante las condiciones contingentes de su trabajo. Afirmamos que esos juicios no se limitaban a juicios de realidad sino que abarcaban un vasto conjunto de tipos de juicios, mostrando así que los saberes en los que el docente se apoya para juzgar son diversos y plurales. Por último, pusimos en evidencia las limitaciones de la consciencia intencional del docente y de su capacidad de juicio o de racionalización de la acción. Tras

© narcea, s. a. de ediciones

estas diversas caracterizaciones del juicio, nos gustaría concluir nuestra reflexión insistiendo brevemente en los contenidos y en la especificidad del juicio del docente. En realidad, ¿de qué trata? En otras palabras, ¿cuáles son los objetos de los saberes del docente?

### *Un postulado: los saberes están ligados al trabajo*

En nuestras investigaciones anteriores siempre afirmamos que los saberes del maestro debían comprenderse en relación directa con las condiciones que estructuran su trabajo. Este postulado que sigue siendo completamente válido en la actualidad, significa que el trabajo docente, como todo trabajo humano especializado, requiere ciertos saberes específicos que no comparte todo el mundo y que permiten que el grupo de los docentes fundamente su actividad en cierto repertorio de saberes típicos de ese oficio. Para evitar equívocos, añadimos que, en nuestra opinión, ese repertorio de saberes no se refiere a saberes intemporales y universales, que constituirían el fundamento de toda actividad pedagógica o de la pedagogía, ni a procesos cognitivos generales, peculiares de todo ser humano, que garantizarían el funcionamiento de la comunicación pedagógica. Creemos, en cambio que los saberes del docente dependen íntimamente de las condiciones sociales e históricas en las que ejerce su oficio y, más en concreto, de las condiciones que estructuran su propio trabajo en un lugar social determinado. En este sentido, a nuestro modo de ver, la cuestión de los saberes está íntimamente ligada a la cuestión del trabajo docente en el ambiente escolar, a su organización, diferenciación, especialización, a los condicionantes objetivos y subjetivos a los que los profesores tienen que enfrentarse, etc. También está ligada a todo el contexto social en el que se inserta la profesión docente y que determina, de diversas maneras, los saberes exigidos y adquiridos en el ejercicio de la profesión.

Desde el punto de vista empírico, ese repertorio de saberes está profundamente inmerso en el conjunto de los saberes que pueden poseer las personas que enseñan. Por ejemplo, es obvio que la cultura general de los docentes, sus conocimientos personales, su sentido común, en suma, *todos los "saberes" que adquieren durante toda su vida y que pueden compartir con gran número de individuos*, desempeñan un papel en la enseñanza. Sin embargo, creemos que ese papel está suficientemente condicionado por la práctica de la profesión, de manera que los saberes adquiridos fuera de la profesión son utilizados entonces —cuando lo son— para fines específicos de la enseñanza. Por ejemplo, un maestro puede muy bien utilizar su cultura personal para alcanzar objetivos profesionales. También puede basarse en valores personales para actuar en el aula. Esos valores personales se incorporan así a su acción profesional; se convierten, por consiguiente, en medios al servicio del trabajo docente y, en esa perspectiva, conviene estudiarlos. Ocurre lo mismo con todo trabajo humano: los conocimientos del trabajador son mucho más amplios que los exigidos por su trabajo. No obstante, ese trabajo requiere ciertos conocimientos específicos

© narcea, s. a. de ediciones

que no deben confundirse, desde el punto de vista de la estrategia de investigación y de la delimitación de su objeto de estudio, con todos los conocimientos poseídos por el trabajador. En realidad, sólo un estudio empírico cuidadoso del "saber docente" puede informarnos acerca de cuándo y cómo esos conocimientos se utilizan y actúan concretamente en la práctica de la profesión y en qué medida "dan color" a esa práctica. De todos modos, además de la distinción un poco abstracta que acabamos de establecer entre estos dos tipos de saber, creemos que el carácter específico de los saberes profesionales depende de fenómenos muy concretos:

- Se adquieren principalmente en el ámbito de una formación específica y relativamente larga en la Universidad;
- Su adquisición va acompañada por una cierta socialización profesional y por una experiencia del oficio;
- Se utilizan en una institución —la escuela— que posee cierto número de rasgos originales;
- Se movilizan en el ámbito de un trabajo —la enseñanza— que también posee ciertas características específicas.

Estas condiciones de adquisición y de utilización parecen, por tanto, variables bastante importantes desde el punto de vista sociológico, para que pueda postularse el carácter distinto y específico de los saberes de los docentes en relación con otros oficios, profesiones o con los conocimientos comunes de las personas corrientes. En este sentido, no creemos que cualquier persona pueda entrar en una aula y considerarse, de repente, profesor.

### *Relación con el otro*

¿De qué tratan los juicios del docente, a qué realidad se refieren esos saberes? La acción profesional del docente está estructurada por dos series de condicionantes: los ligados a la transmisión de la materia (condicionantes de tiempo, de organización secuencial de los contenidos, de la consecución de los fines, del aprendizaje de los alumnos, de la evaluación, etc.) y los ligados a la gestión de las interacciones con los alumnos (mantenimiento de la disciplina, manejo de las acciones desencadenadas por los alumnos, motivación del grupo, etc.). El trabajo docente en el ambiente escolar consiste en hacer que converjan estas dos series de condicionantes, en hacer que colaboren entre sí. En este sentido, la transmisión de la materia y la gestión de las interacciones no constituyen unos elementos más del trabajo docente, sino el mismo núcleo central de la profesión. Por eso, el estudio de los contenidos transmitidos, la manera como el docente los comprende, organiza, presenta, dice, en suma los utiliza para "interactuar" con los alumnos, forma parte de la investigación sobre los saberes del docente. De la misma manera, el modo como "interactúan" los alumnos con los

© narcea, s. a. de ediciones

saberes disciplinarios y curriculares, por medio de la acción del docente, constituye un objeto esencial de la investigación en este campo.

La transmisión y la gestión son funciones tan importantes que toda la organización escolar está globalmente organizada para facilitar la convergencia de esos elementos y ofrecer a los educadores un marco de trabajo ya estructurado en función de esas dos series de condicionantes. Por ejemplo, los programas son modelos "discursivos de acción" que estructuran la transmisión de la materia: determinan con mayor o menor precisión los objetivos a alcanzar, las etapas a seguir, etc. Ofrecen así al profesorado un modelo de transmisión, de organización y de estructuración de contenido. El ambiente físico (clase cerrada, pupitres alineados, etc.) y social (selección de quienes pueden entrar en el aula, normas punitivas, reglas de expulsión, reglas que determinan los comportamientos aceptables, etc.) ofrecen ya un marco para manejar los condicionantes relacionados con la interacción con los alumnos. En suma, el orden escolar ofrece un marco facilitador para establecer el orden en el aula: incluso antes de comenzar su trabajo o de entrar en el aula, el profesor ya tiene cierto número de certezas en cuanto a su marco habitual de trabajo. Exactamente igual que el operario al entrar en la fábrica o el ejecutivo al entrar en el despacho, el maestro, al entrar en la escuela y en el aula, se inserta en un dispositivo ya ordenado en sus aspectos principales (Tardif, 1993).

No obstante, el docente también es enormemente responsable del orden en el aula y de la convergencia entre los condicionantes relacionados con la transmisión y con la interacción. El marco socioinstitucional delimita sus actividades, pero le deja al mismo tiempo un margen importante de iniciativa para realizar su trabajo. En otras palabras, el orden en el aula está condicionado, sin duda, por la organización física y social de la escuela y de las aulas, pero, al mismo tiempo, es un orden construido por la acción del docente en interacción con los alumnos. *Pero, precisamente en la construcción de ese orden pedagógico, el docente debe ejercer su juicio profesional, tomar decisiones, pensar y actuar en función de ciertas exigencias de racionalidad*. Normalmente, en el transcurso de su trabajo, el profesorado no precisa tomar decisiones acerca de lo ya determinado de antemano (el sistema escolar, el ambiente físico, las relaciones sociales, las grandes finalidades, etc.), pero debe reflexionar sobre lo que depende de él. Parafraseando a Schön, su "razón en la acción" está ligada a contingencias que debe afrontar en función de los fines que él mismo debe provocar mediante su acción. En este sentido, se trata de una razón práctica y no de una racionalidad teórica. Parafraseando a Marx, en este caso el profesor no se propone comprender el mundo, sino transformarlo. Pero ese mundo es el mundo social, tal como se presenta a través de, con y en el otro, es decir, en sus interacciones con los alumnos. La razón del docente, la razón pedagógica, se establece siempre en su relación con el otro, esto es, en sus interacciones con los alumnos. En ese sentido, difiere, y de manera profunda, de la racionalidad científica y técnica, que se orienta a la objetivación y la manipulación de los datos.

© narcea, s. a. de ediciones

Esta dimensión social de la razón pedagógica se muestra en este fenómeno educativo que es fundamental para comprender la naturaleza de la actividad del docente: siempre es posible mantener físicamente "presos" en el aula a los alumnos, pero es imposible conseguir que aprendan sin obtener, de un modo o de otro, su consentimiento, su colaboración voluntaria. A fin de aprender, los alumnos deben convertirse, de una u otra forma, en los agentes de su propio aprendizaje, pues nadie puede aprender en su lugar. Transformar a los alumnos en actores, es decir, en participantes en la interacción pedagógica, nos parece la tarea en torno a la cual se articulan y adquieren sentido todos los saberes del docente. Si aceptamos este último punto, nos llevará en dirección a una línea de trabajo que coincide con la idea del juicio jurídico antes formulada. Esta línea de trabajo es lo que ha dado en llamarse "nueva retórica", propuesta en los trabajos de Perelman (1970). Consiste en considerar la enseñanza como una actividad lingüística, discursiva, que se define esencialmente en su relación con un público, un auditorio. En suma, el profesor debe "solicitar el consentimiento del otro para ganar la batalla del aprendizaje". Esa relación con el auditorio está en el mismo centro de la concepción argumentativa del saber docente aquí esbozada. Enseñar es, necesariamente, entrar en relación con el otro. Para que esa relación se establezca, es preciso que el profesorado y el alumnado se entiendan mínimamente: la clase debe estar dispuesta a escuchar y el docente debe dar mucha importancia a la adhesión del grupo para producir su pensamiento. Esto implica un cierto arsenal de competencias por parte del docente: dramatización, capacidad de ejercer su autoridad, habilidades de comunicación, etc. Esta última línea de trabajo está, en la actualidad, en el centro de las investigaciones sobre la argumentación, la pragmática, la psicosociología de la persuasión y el análisis del discurso. Nos parece particularmente interesante y prometedora, en la medida en que permite salir de los enfoques mentalistas y cognitivos, y situar al docente en su "ambiente natural": el lenguaje público en la interacción con el otro.

## CONCLUSIÓN

A lo largo de este capítulo, hemos procurado presentar diversos elementos, ideas, perspectivas y pistas de trabajo que permitan conocer nuestra postura en relación con las cuestiones básicas aquí comentadas. En aras de la claridad, digamos que nuestra concepción del docente y de su formación profesional está ligada, de forma global, a la idea del "práctico reflexivo" propuesta por Schön. No obstante, la orientación de nuestras investigaciones se distancia considerablemente de los puntos de vista congnitivistas, mentalistas, representacionales y subjetivistas del "saber", estando más próxima a ciertas corrientes de investigación en las áreas de la sociocognición y de la psicología social. Para nosotros, el saber no es un predicado que sirva para denominar la potencia o la eficiencia del sujeto computacional imaginado por cier-

© narcea, s. a. de ediciones

tos cognitivistas y "ejecutivos" de la pedagogía. El saber es un constructo social producido por la racionalidad concreta de los actores, por sus deliberaciones, racionalizaciones y motivaciones que constituyen la fuente de sus juicios, opciones y decisiones. En esta perspectiva, creemos que las "competencias" del docente, en la medida en que se trata incluso de "competencias profesionales", están directamente relacionadas con sus capacidades de racionalizar su propia práctica, de criticarla, revisarla, objetivarla, buscando fundamentarla en razones para actuar. En este sentido, el práctico reflexivo corresponde al profesional dotado de razón y al que concebimos en función de un enfoque argumentativo y deliberativo, y no cognitivo.

Nuestro enfoque se distancia también de los trabajos actuales sobre la pericia y el experto, sobre las diferencias ontológicas entre el experto y el aprendiz, el experto y el principiante, etc. Nos cuesta creer en la existencia de expertos en educación, por la simple razón de que las actividades educativas se producen forzosa y muy concretamente en un contexto de compromisos normativos continuos. Salvo prueba en contra, no existe pericia con respecto a las normas, ni siquiera en relación con esas opciones tan "simples" que un docente debe hacer todos los días en cuanto a la distribución de sus limitados recursos, de su tiempo, de su energía. Existen expertos en el juego del ajedrez o en las damas, pero no existe experto alguno que pueda decirnos si debemos jugar al ajedrez o a las damas: en cuanto cambian las reglas del juego, en cuanto cambiamos de juego (de lenguaje, de poder), los expertos cambian y dejan de ser expertos. Ningún experto puede decir si es preferible enfatizar el progreso del grupo o trabajar más con los más lentos a riesgo de frenar el ritmo del grupo. Ningún experto puede decirnos si es preferible enseñar de acuerdo con un cierto estilo (democrático, autoritario, etc.), de acuerdo con ciertos valores, etc.

Aunque nos neguemos a adherirnos al mito del experto (Bourdoncle, 1993), creemos que los prácticos con experiencia (que son distintos de los expertos: Elbaz, 1993) se apoyan en una cierta racionalidad, en determinados juicios que conviene hacer públicos, estudiándolos principalmente en el ámbito de las investigaciones en el área de las ciencias de la educación.

Por último, nuestra postura se distancia también de los enfoques que tienden a asimilar la enseñanza a una ciencia, a una técnica, a una actividad profesional basada en una racionalidad exclusivamente epistémica. Nuestro enfoque procura asociar constantemente el saber docente con la racionalidad, pero una racionalidad concebida en función de la realidad de los actores sociales comprometidos en actividades contingentes y que se apoyan en saberes contingentes, con lagunas, imperfectos, saberes limitados principalmente por poderes, normas, etc. En este sentido, nuestra propuesta de trabajo constituye un discurso en favor de una racionalidad limitada y concreta, enraizada en las prácticas cotidianas de los actores, racionalidad abierta, contingente, inestable, alimentada por saberes con lagunas, humanos, basados en la vivencia, en la experiencia, en la vida.

© narcea, s. a. de ediciones

# II

# El saber de los docentes en su formación

# 6

# Los docentes en cuanto sujetos de conocimiento

EN ESTE CAPÍTULO* abordaremos la cuestión del conocimiento de los docentes, es decir, de los saberes, del saber hacer, de las competencias y de las habilidades que sirven de base a su trabajo en el ambiente escolar.

Junto con algunos otros grandes interrogantes, esta cuestión domina, en general, la bibliografía producida en las ciencias de la educación norteamericanas y anglosajonas de las dos últimas décadas. También se hace presente en Europa desde el principio de la década de 1990, aproximadamente, y empieza a penetrar en varios países latinoamericanos, especialmente en Brasil.

Desde el punto de vista histórico, esta cuestión va ligada a la de la profesionalización de la enseñanza y a los esfuerzos hechos por los investigadores en el sentido de definir la naturaleza de los conocimientos profesionales que sirven de base a la docencia. No obstante, con el paso del tiempo fue desarrollándose y ramificándose dando origen a producciones teóricas autónomas relativas, por ejemplo, al trabajo de los profesores y a su formación, al pensamiento de los docentes y a su historia de vida, a las relaciones entre la cultura escolar y la cultura del profesorado, al lugar del saber de los educadores entre los saberes sociales, etc.

Varios autores se preocuparon de establecer la genealogía de esta cuestión, estudiando, por ejemplo, los vínculos que la relacionan con el movimiento de profesionalización de la enseñanza, las recientes reformas escolares

* Estudio presentado inicialmente en una mesa redonda celebrada en el Congreso del ENDIPE de 2000.

© narcea, s. a. de ediciones

o las transformaciones del saber que afectan a nuestras sociedades modernas avanzadas o postmodernas. No pretendo rehacer esa genealogía ni delimitar las condiciones sociales, culturales y educativas que fueron determinantes en la edificación de la cuestión del conocimiento de los docentes.

Mi objetivo es mostrar de qué modo puede ayudarnos esta cuestión a repensar ciertos temas, en especial, el de la subjetividad de los profesores, que voy a tratar poniéndolo en relación con la cuestión de los saberes y la práctica docentes.

Con respecto a la subjetividad, un postulado central ha guiado las investigaciones sobre su conocimiento en los últimos veinte años. Ese postulado es el siguiente: los docentes profesionales poseen unos saberes específicos que movilizan, utilizan y producen en el ámbito de sus tareas cotidianas. En otras palabras, se propone considerar a los maestros como sujetos que poseen, utilizan y producen saberes específicos de su oficio, de su trabajo. La gran importancia de esa perspectiva estriba en el hecho de que los profesores ocupan, en la escuela, una posición fundamental en relación con el conjunto de los agentes escolares: en su trabajo cotidiano con los alumnos, ellos son los principales actores y mediadores de la cultura y de los saberes escolares. En suma, sobre sus hombros descansa, a fin de cuentas, la misión educativa de la escuela. En este sentido, interesarse por sus saberes y por su subjetividad es tratar de penetrar en el núcleo central del proceso concreto de escolarización, tal como se realiza a partir del trabajo cotidiano de los enseñantes en interacción con los alumnos y con los otros agentes educativos. Esta perspectiva de investigación fue descuidada durante mucho tiempo por las ciencias de la educación y, en general, por los teóricos e investigadores que actúan en el área de las ciencias humanas y sociales, y se interesan por la enseñanza.

Como trataré de mostrar a continuación, el hecho de considerar a los maestros como actores competentes, como sujetos de conocimiento, permite renovar las perspectivas vigentes con respecto a la enseñanza.

Este capítulo se desarrollará del siguiente modo:

- En un primer momento, trataremos sobre la propia subjetividad, presentando las concepciones que a este respecto se proponen en la actualidad.

- En un segundo momento, mostraremos cómo permite ese postulado repensar las concepciones tradicionales referentes a la relación entre teoría y práctica y, en especial, las relaciones entre la investigación universitaria y la práctica del oficio de docente.

- En la conclusión, trataremos sobre ciertas consecuencias más prácticas y políticas de ese postulado en relación con la formación de los docentes, de la investigación sobre la enseñanza y de la organización del trabajo docente en la escuela.

© narcea, s. a. de ediciones

## RESITUAR LA SUBJETIVIDAD DE LOS DOCENTES EN LAS INVESTIGACIONES SOBRE LA ENSEÑANZA

Sostener que los profesores son actores competentes, sujetos de conocimiento, permite resituar la cuestión de la subjetividad o del actor en el centro de las investigaciones sobre la enseñanza y sobre la escuela, en general. De hecho, este postulado propone que se deje de considerar a los maestros, por una parte, como técnicos que aplican conocimientos producidos por otros (por ejemplo: los investigadores universitarios, los expertos en el currículo, los funcionarios del Ministerio de Educación, etc.) y, por otro, como agentes sociales cuya actividad está determinada exclusivamente por fuerzas o mecanismos sociológicos (por ejemplo: la lucha de clases, la transmisión de la cultura dominante, la reproducción de los hábitos y de los campos sociales, las estructuras sociales de dominación, etc.). A pesar de todas las diferencias existentes entre la visión tecnicista y la sociologista, tienen en común el hecho de despojar a los agentes sociales de sus saberes y por tanto de los poderes derivados del uso de esos saberes, y de someter a los enseñantes, por una parte, a los de los expertos y, por otra, a los de los especialistas de las ciencias sociales. En último término, en estas dos perspectivas, el docente no pasa de ser un muñeco de ventrílocuo: o aplica unos saberes producidos por expertos que retienen en su poder la verdad con respecto a su trabajo, o es un juguete inconsciente en el juego de las fuerzas sociales que determinan su acción, fuerzas que sólo los investigadores de las ciencias sociales pueden conocer en realidad.

Al contrario de estas dos visiones reductoras de la enseñanza, creo que para comprender la naturaleza de la enseñanza es absolutamente necesario tener en cuenta la subjetividad de los actores en acción, es decir, la subjetividad de los enseñantes. Un docente profesional no es sólo una persona que aplica conocimientos producidos por otros, no es sólo un agente determinado por mecanismos sociales: es un actor en el sentido fuerte de la palabra, es decir, un sujeto que asume su práctica a partir de los significados que él mismo le da, un sujeto que posee conocimientos y un saber hacer provenientes de su propia actividad y a partir de los cuales la estructura y la orienta. En esta perspectiva, toda investigación sobre la enseñanza tiene, por consiguiente, el deber de registrar el punto de vista de los profesores, es decir, su subjetividad de actores en acción, así como los conocimientos y el saber hacer que movilizan en la acción cotidiana. De modo más radical, esto también quiere decir que la investigación sobre la enseñanza debe basarse en un diálogo fecundo con los docentes, considerados como sujetos competentes que poseen saberes específicos de su trabajo y no como objetos de investigación.

En Norteamérica y en Europa, los trabajos que procuran tener en cuenta la subjetividad de los maestros se desarrollan en la actualidad a partir de tres grandes orientaciones teóricas:

© narcea, s. a. de ediciones

- La primera orientación trata de las *investigaciones sobre la cognición o sobre el pensamiento de los docentes.* Son investigaciones de inspiración psicológica y forman parte de la corriente de las ciencias cognitivas y en especial, de la psicología cognitiva. En Norteamérica, la mayoría de esas investigaciones procura estudiar la enseñanza como un proceso de tratamiento de la información, poniendo de manifiesto los procesos mentales que rigen el pensamiento del profesor en diversas situaciones, por ejemplo, durante la organización de la clase, en el momento de la trasposición didáctica de la materia, en las interacciones con los alumnos, etc. De acuerdo con esta orientación teórica de investigación, los saberes de los profesores son representaciones mentales a partir de las cuales ordenan los profesionales su práctica y ejecutan sus acciones; se trata, por tanto, de *saberes procedimentales* e *instrumentales* a partir de los cuales elabora el docente una representación de la acción y le da forma. Por el lado europeo, las investigaciones sobre la cognición de los enseñantes tienen una inspiración mucho más constructivista y socioconstructivista. Se interesan por los procesos de negociación, ajuste y estructuración de las representaciones mentales subjetivas e intersubjetivas de los docentes relacionadas con el contexto de la enseñanza, con las interacciones con los alumnos y también con las otras dimensiones simbólicas de la enseñanza como, por ejemplo, las disciplinas escolares, los programas, etc. Estas investigaciones europeas corresponden también a las investigaciones norteamericanas desarrolladas en las áreas de didáctica de la matemática y antropología cognitiva, que tratan de lo que llamamos "cognición situada" o "aprendizaje situado". En general, esta primera orientación teórica está dominada por una visión cognitivista y psicologizante de la subjetividad de los docentes. Con frecuencia, trata de definir las características cognitivas del enseñante experto, del enseñante eficiente, etc., y propone una visión bastante racionalista del maestro, reduciendo su subjetividad a su cognición, concebida según una visión intelectualista e instrumental.
- La segunda orientación estudia las *investigaciones que tratan de lo que podemos llamar "vida de los docentes"*. Esas investigaciones se basan en diversas corrientes teóricas, como la fenomenología existencial, las historias de vida personal y profesional, los estudios sobre las creencias de los enseñantes, los enfoques narrativos que estudian la "voz de los docentes", o sea, sus propios relatos y metáforas personales referentes a su oficio, etc. En esta segunda orientación teórica, la *subjetividad de los docentes* se contempla de forma mucho más amplia que en la primera, pues no se limita a la cognición o a las representaciones mentales, sino que *engloba toda la historia de vida* de los enseñantes, sus experiencias familiares y escolares anteriores, su afectividad y su emoción, sus creencias y valores personales, etc. Podríamos incluir también en estas investigaciones los escasos trabajos de inspiración psicoanalítica que se inte-

© narcea, s. a. de ediciones

resan por la enseñanza. En todo caso, en esta segunda orientación, se considera al maestro como el sujeto activo de su propia práctica. Aborda su práctica y la organiza a partir de su vivencia, de su historia de vida, de su afectividad y de sus valores. Sus saberes están enraizados en la historia de su vida y en su experiencia del oficio de enseñante. Por tanto, no sólo son representaciones cognitivas, sino que poseen también dimensiones afectivas, normativas y existenciales. Actúan como creencias y certezas personales a partir de las cuales el profesor filtra y organiza su práctica. Por ejemplo, la forma de resolver y asumir los conflictos de autoridad en el aula con los alumnos de un docente no puede reducirse a un saber instrumental, sino que envuelve inevitablemente su propia relación personal con la autoridad, relación que, necesariamente, está marcada por sus propias experiencias, valores, emociones. Los trabajos de investigación de esta orientación no se interesan tanto por el maestro experto o eficiente como por el enseñante con experiencia o por la *experiencia* relativa al trabajo del docente, con sus tensiones, sus dilemas, sus rutinas, etc. De igual manera, proponen una visión bastante crítica de la formación del profesorado, dado que ésta descuida la vivencia de esos mismos docentes y se limita, en la mayoría de los casos, a una transmisión de conocimientos. Así, critican una organización del trabajo docente en las escuelas que, muchas veces, privilegia unas concepciones burocráticas y autoritarias que vacían la contribución y los conocimientos prácticos de los profesores experimentados.

- La tercera orientación teórica se basa en *enfoques* que, durante los últimos treinta años, se vienen proponiendo *en el campo de la sociología de los actores y en el de la sociología de la acción:* simbolismo interaccionista, etnometodología, estudio del lenguaje común o cotidiano, estudio de la comunicación y de las interacciones comunicativas, investigación sobre las competencias sociales o los saberes sociales de los actores, etc. Otras corrientes de investigación más recientes están igualmente presentes en esta orientación, entre las cuales están las tendencias más críticas de la sociología contemporánea de inspiración neomarxista, posmodernista o posestructuralista, que proponen una crítica al sujeto tradicional y, al mismo tiempo, a las tentativas de reformular nuevas concepciones de la subjetividad. En esta tercera orientación, la subjetividad de los docentes no se reduce a la cognición ni a la vivencia personal, sino que remite a las categorías, reglas y lenguajes sociales que estructuran la experiencia de los actores en los procesos de comunicación y de interacción cotidiana. El pensamiento, las competencias y los saberes de los maestros y profesores no se contemplan como realidades estrictamente subjetivas, pues están socialmente construidos y compartidos. Por ejemplo, decir que un profesor sabe enseñar no es sólo evaluar una pericia subjetiva fundada en competencias profesionales, sino, al mismo tiempo, emitir un juicio social y normativo en relación con reglas y normas, con juegos

© narcea, s. a. de ediciones

de lenguaje que definen la naturaleza social de la competencia de los docentes dentro de la escuela y de la sociedad.

Estas tres dimensiones de la investigación no son impermeables, pues entre ellas se producen varios intercambios teóricos y metodológicos. Con el paso del tiempo, cada una de ellas fue dando resultados de investigación interesantes y utilizables en la formación del profesorado y en la investigación sobre la enseñanza. No obstante, como hemos mostrado, se basan en visiones bastante diferentes de la subjetividad de los enseñantes: la primera privilegia una visión *cognitiva* de la subjetividad; la segunda, una visión *existencial*; la tercera, una visión *social*. Estas distintas concepciones muestran que la cuestión de la subjetividad es rica y compleja, y puede estudiarse a través de enfoques variados.

Con todo, a pesar de las diferencias existentes entre ellas, las tres concepciones afirman también que, en toda actividad profesional, es imprescindible tener en cuenta los puntos de vista de los profesionales prácticos, pues ellos son, en realidad, el polo activo de su propio trabajo y a partir y a través de sus propias experiencias, tanto personales como profesionales, construyen sus saberes, asimilan nuevos conocimientos y competencias y desarrollan nuevas prácticas y estrategias de acción. En la conclusión nos ocuparemos de algunas consecuencias prácticas y políticas derivadas de esta perspectiva.

Antes, sin embargo, nos gustaría mostrar que el postulado de que los docentes son sujetos competentes permite comprender también de otra manera las relaciones entre la teoría y la práctica, entre la investigación y la enseñanza.

## REPENSAR LAS RELACIONES ENTRE LA TEORÍA Y LA PRÁCTICA

Si asumimos el postulado de que los docentes son actores competentes, sujetos activos, deberemos admitir que su práctica no es sólo un espacio de aplicación de saberes provenientes de la teoría, sino también un espacio de producción de saberes específicos que proceden de esa misma práctica. En otras palabras, el trabajo del profesorado debe considerarse como un espacio práctico específico de producción, transformación y movilización de saberes y, por tanto, de teorías, conocimientos y saber hacer específicos del oficio docente. Esta perspectiva equivale a hacer del maestro —al igual que el profesor universitario o el investigador de la educación— un sujeto de conocimiento, un actor que desarrolla y posee siempre teorías, conocimientos y saberes de su propia acción.

© narcea, s. a. de ediciones

Esta idea se opone a la concepción tradicional de la relación entre teoría y práctica. De hecho, según esta concepción, el saber sólo está del lado de la teoría, mientras que la práctica está desprovista de saber o es portadora de un falso saber basado, por ejemplo, en creencias, ideologías, ideas preconcebidas, etc. Además, según esa concepción tradicional, el saber se produce fuera de la práctica (por ejemplo, en la ciencia, en la investigación pura, etc.) y su relación con la práctica, por consiguiente, sólo puede ser una relación de aplicación. Esta concepción tradicional dominó y domina aún; en general, todas las visiones de la formación del profesorado consideran a los enseñantes como aplicadores de conocimientos producidos por la investigación universitaria desarrollada, en la mayoría de los casos, aparte de la práctica del oficio de enseñante.

La concepción tradicional no sólo es profundamente reductora, sino que también es contraria a la realidad. Hoy sabemos que lo que llamamos "teoría", "saber" o "conocimientos" sólo existe mediante un sistema de prácticas y de actores que las producen y asumen. Por ejemplo, la investigación universitaria en el área de la educación se asienta hoy día en un sistema de producción muy institucionalizado y complejo, en el que tienen lugar prácticas de selección y de financiación de la investigación, de construcción y difusión de los productos teóricos, de redacción y de estructuración discursiva, prácticas sociopolíticas de argumentación, de justificación, de defensa y de consolidación de los territorios disciplinarios y de los prestigios simbólicos, etc. Además, todas estas prácticas las sustentan, asumen, producen y reproducen unos actores muy reales: administradores de la investigación, dirigentes políticos y financieros, investigadores de carrera, editores, lectores, consumidores de la investigación, organizadores de congresos y sus públicos, etc. En suma, lejos de situarse simplemente del lado de la teoría, la investigación en el área de la educación está regida y producida por un sistema de prácticas y de actores. La principal ilusión que parece dominar este sistema que, al mismo tiempo, sirve para fundamentarlo dentro de las universidades, es precisamente el hecho de inducir a creer que en ellas pueden producirse teorías sin prácticas, conocimientos sin acciones, saberes sin enraizamiento en actores y en su subjetividad.

Al mismo tiempo, en compensación, esa ilusión niega a los profesionales de la enseñanza y a sus prácticas el poder de producir saberes autónomos y específicos de su trabajo. En otras palabras, la ilusión tradicional de una teoría sin práctica y de un saber sin subjetividad genera la ilusión inversa que viene a justificarla: la de una práctica sin teoría y de un sujeto sin saberes. De hecho, es como si el trabajo de los docentes estuviese penetrado por diversos saberes (por ejemplo, el saber de los expertos, el saber de los funcionarios que elaboran los currículos, el saber de los teóricos de la didáctica y de la pedagogía, el saber producido por las disciplinas científicas y traspuesto a las materias escolares, el saber procedente de las investigaciones en el área de la educación, el saber proveniente de la sociedad y de los medios de comunicación antiguos o nuevos, etc.), pero esos saberes no pueden ni deben producirlos los mismos docentes.

© narcea, s. a. de ediciones

Comprender por qué ocurre esto es una cuestión de poder y no de saber, pero no abordaremos ahora esta cuestión. Es preciso conocer, no obstante, que todo trabajo humano, incluso el más simple y previsible, exige del trabajador un saber y un saber hacer. En otras palabras, no existe trabajo sin un trabajador que sepa hacerlo, o sea, que sepa pensar, producir y reproducir las condiciones concretas de su propio trabajo. El trabajo —como toda praxis— exige, por consiguiente, a un sujeto del trabajo, es decir, un actor que utiliza, moviliza y produce los saberes de su trabajo. No podría ser diferente con respecto a los docentes, quienes realizan un trabajo que no es simple ni previsible, sino complejo y está enormemente influido por las propias decisiones y acciones de estos actores.

La oposición tradicional entre "teoría y práctica" es muy poco pertinente y demasiado simplificadora en lo que se refiere a los aspectos epistemológico y conceptual. La investigación universitaria en el área de la educación y la práctica del oficio de enseñante no se rigen por la relación entre teoría y práctica, pues ambas son portadoras y productoras de prácticas y de saberes, de teorías y de acciones, y ambas comprometen a los actores, sus conocimientos y sus subjetividades. En esta perspectiva, la relación entre la investigación universitaria y el trabajo docente no es nunca una relación entre una teoría y una práctica, sino una relación entre actores, entre sujetos cuyas prácticas son portadoras de saberes.

## ALGUNAS CONSECUENCIAS PRÁCTICAS Y POLÍTICAS

Hasta aquí, hemos defendido dos tesis principales:

– los docentes son sujetos de conocimiento y poseen saberes específicos de su oficio;

– su práctica, o sea, su trabajo cotidiano no es sólo un lugar de aplicación de saberes producidos por otros, sino también un espacio de producción, de transformación y de movilización de saberes que le son propios.

Si tomamos en serio estas dos tesis y, sobre todo, si aceptamos seguirlas hasta sus últimas consecuencias, nos conducirán a una nueva concepción de la enseñanza. Veamos, de manera concisa, algunos elementos de esta nueva idea relativa a la investigación universitaria en ciencias de la educación, a la formación del profesorado y a sus consecuencias políticas, y a la organización de la enseñanza en el ambiente escolar.

### La investigación universitaria

Con respecto a las ciencias de la educación, la perspectiva defendida aquí propone un cambio radical de las concepciones y las prácticas de investigación al uso.

© narcea, s. a. de ediciones

En primer lugar, propone que *se deje de ver a los docentes profesionales como objetos de investigación y que pasen a considerarse como sujetos de conocimiento.* Esto significa, en otras palabras, que la producción de los saberes sobre la enseñanza no puede ser ya privilegio exclusivo de los investigadores, quienes deben reconocer que los docentes también poseen saberes, que son diferentes de los conocimientos universitarios y obedecen a otros condicionantes prácticos y a otras lógicas de acción. La investigación universitaria sobre la enseñanza comenzará a progresar a partir del momento en que reconozca que no produce una teoría sobre una práctica, sino que ella misma es una práctica referida a actividades (es decir, enseñar) y a actores (docentes) que disponen de sus propios saberes y de sus propios puntos de vista.

En segundo lugar, esa perspectiva propone la *elaboración de nuevas formas de investigación universitaria* que no considere a los docentes profesionales como cobayas, estadísticas u objetos de investigación, sino como colaboradores e, incluso, como coinvestigadores. De hecho, si el enseñante es, en realidad, un sujeto de conocimiento y un productor de saberes, es preciso reconocerlo como tal y darle un espacio en los dispositivos de investigación. Con independencia del nombre que les demos (investigación-acción, investigación colaborativa, investigación en equipo, etc.), estas formas nuevas de investigación exigen de los investigadores universitarios un esfuerzo importante para trascender las lógicas científicas, disciplinarias y monodisciplinares que rigen en la actualidad el sistema de investigación institucionalizado en las Universidades. Pensemos, por ejemplo, en la superespecialización de la investigación universitaria, en la fragmentación de los campos de conocimiento, en la "consagración" de los investigadores a una única disciplina, en los esfuerzos que hacen para producir un conocimiento modelado de acuerdo con las normas de su disciplina, conocimiento que, muchísimas veces, no tiene, por desgracia, ninguna relación con la enseñanza y ningún impacto sobre ella, pues se produce de acuerdo con prácticas, discursos y actores que actúan en espacios institucionales y simbólicos completamente separados de la realidad del trabajo docente.

En tercer lugar, por lo menos en una parte de las ciencias de la educación, esta perspectiva *no se orienta a producir una investigación sobre la enseñanza y sobre los docentes,* sino *para* la enseñanza y *con* los docentes. En otras palabras, si la investigación universitaria ve en los maestros y profesores a unos sujetos de conocimiento, debe tener en cuenta sus intereses, sus puntos de vista, sus necesidades y sus lenguajes, y asumir todo esto a través de sus discursos y prácticas accesibles, útiles y significativas para los prácticos. Si soy profesor de una Universidad de Río de Janeiro, publicar un artículo en inglés en una buena revista norteamericana, es excelente para mi currículum y para mi ascenso en la carrera universitaria, pero ¿tendrá alguna utilidad para los maestros de un barrio suburbial de esta ciudad? Este ejemplo pone de manifiesto que la investigación universitaria sobre la enseñanza se produce, en

© narcea, s. a. de ediciones

demasiadas ocasiones, en beneficio de los propios investigadores universitarios. En otras palabras, es esotérica, o sea, modelada para y por los investigadores universitarios y enunciada en lenguaje académico y en función de las lógicas disciplinarias y de las lógicas de la carrera en la Universidad. En consecuencia, tiende a excluir a los docentes profesionales o sólo se dirige a ellos por medio de formas devaluadas, como la divulgación científica o la transmisión de conocimientos de segunda mano.

Por último, en cuarto lugar, la perspectiva aquí defendida exige a los docentes no universitarios el esfuerzo de *apropiarse de la investigación y de aprender a reformular sus propios discursos,* perspectivas, intereses y necesidades individuales o colectivos en lenguajes susceptibles de una cierta objetivación. Veinte años de investigaciones muestran que los saberes de los docentes se basan, en gran parte, en su experiencia en la profesión y en sus propias competencias y habilidades individuales. No obstante, por definición, la experiencia y las habilidades individuales, por estar siempre y profundamente vinculadas a una subjetividad, tienen que reformularse y traducirse por medio de un discurso público susceptible de ser discutido y hasta contestado, si quieren ser accesibles y útiles a los otros docentes y actores educativos. Si los maestros, efectivamente, sujetos de conocimiento, deben hacer el esfuerzo de actuar como tales, o sea, convertirse en actores capaces de nombrar, objetivar y compartir su propia práctica y su vivencia profesional.

## La formación del profesorado

La perspectiva aquí presentada también supone ciertos cambios sustanciales en las concepciones y las prácticas vigentes en relación con la formación del profesorado. A este respecto, deben hacerse tres breves consideraciones.

En primer lugar, reconocer que los profesores no universitarios son sujetos de conocimiento significa reconocer, al mismo tiempo, que deberían *tener derecho a decir algo respecto a su propia formación profesional,* con independencia de que se lleve a cabo en la Universidad, en los institutos de formación o en cualquier otro sitio. Es raro que los docentes no universitarios tengan la misión de formar a personas y que se reconozca que poseen competencias para ello, pero que, al mismo tiempo, no se reconozca que tienen la competencia para actuar en su propia formación y para controlarla, por lo menos en parte, es decir, tener el poder y el derecho de determinar, con otros agentes de la educación, sus contenidos y formas. En Norteamérica y principalmente en las tres provincias canadienses más importantes (Columbia Británica, Ontario y Quebec), se han hecho esfuerzos importantes en el sentido de implantar currículos de formación del profesorado sobre los que tienen cierto control legal, político y práctico los docentes no universitarios. En las Universidades estadounidenses y canadienses, también se procura implantar diversos y nue-

© narcea, s. a. de ediciones

vos dispositivos de formación en los que se considere, de hecho y de derecho, a los docentes no universitarios como formadores de futuros docentes. Estos fenómenos, y otros muchos semejantes, muestran que la formación para la docencia se está transformando lentamente, pero en la dirección correcta, dando un espacio cada vez mayor a los profesores no universitarios, que se convierten en colaboradores de los universitarios en la formación de sus futuros colegas.

En segundo lugar, si el trabajo de los docentes exige unos conocimientos específicos de su profesión y provenientes de ella misma, la formación del profesorado debería basarse, en buena parte, en esos conocimientos. Una vez más, es raro que la formación del profesorado haya estado y esté aún bastante dominada por contenidos y lógicas disciplinarias y no profesionales. En la formación del profesorado, se enseñan teorías sociológicas, docimológicas, psicológicas, didácticas, filosóficas, históricas, pedagógicas, etc., que se concibieron, la mayoría de las veces, sin ningún tipo de relación con la enseñanza ni con las realidades cotidianas del oficio de enseñante. Además, muchas veces, esas teorías las predican unos docentes que nunca han puesto los pies en una escuela o que, peor aún, no muestran interés por las realidades escolares y pedagógicas, que consideran demasiado triviales o demasiado técnicas. Así, es normal que las teorías y quienes las profesan no tengan, para los maestros y profesores en formación y para los docentes en activo, ninguna eficacia ni valor simbólico y práctico. En realidad, si quiero saber cómo realizar un trabajo cualquiera, el procedimiento más normal consiste en aprenderlo con quienes efectúan ese trabajo. ¿Por qué iba a ser diferente en el caso de la docencia? No tenemos más remedio que concluir que el principal desafío de la formación del profesorado en los próximos años consistirá en *abrir un espacio mayor para los conocimientos de los profesionales en el currículo.*

Finalmente, en tercer lugar, la formación para la enseñanza está aún enormemente organizada en torno a las lógicas disciplinarias. Funciona por especialización y fragmentación, ofreciendo a los alumnos disciplinas de 40 a 50 horas. Esas disciplinas (psicología, filosofía, didáctica, etc.) no tienen relación entre ellas, sino que constituyen unidades autónomas, cerradas sobre sí mismas y de corta duración y, por tanto, de poco impacto en los alumnos. Esta formación también está concebida según un modelo aplicado del conocimiento: los alumnos pasan cierto número de años "asistiendo a clases" basadas en disciplinas y constituidas, la mayoría de las veces, por conocimientos disciplinarios de naturaleza declarativa; después o durante esas clases, hacen prácticas para "aplicar" esos conocimientos; finalmente, cuando termina la formación, comienzan a trabajar solos, aprendiendo su oficio en la práctica y constatando, en la mayoría de los casos, que esos conocimientos teóricos no están bien enraizados en la acción cotidiana (Wideen y cols., 1998). Lo que hace falta no es exactamente vaciar la lógica de los programas de formación para la enseñanza sino, por lo menos, abrir un espacio mayor a una lógica de

© narcea, s. a. de ediciones

*la formación profesional que reconozca a los alumnos como sujetos de conocimiento* y no como meros espíritus vírgenes a los que nos limitamos a proporcionar conocimientos teóricos e informaciones procedimentales, sin realizar un trabajo profundo relativo a las creencias y expectativas cognitivas, sociales y afectivas a través de las cuales los futuros enseñantes reciben y procesan esos conocimientos e informaciones. Esa lógica profesional debe basarse en el análisis de las prácticas, las tareas y los conocimientos de los maestros y profesores no universitarios; debe proceder mediante un enfoque reflexivo, teniendo en cuenta los condicionantes reales del trabajo docente y las estrategias utilizadas para eliminar esos condicionantes en la acción.

## Consecuencias políticas

Hasta ahora hemos presentado las consecuencias prácticas y organizativas relativas a la investigación universitaria y la formación del profesorado. Para terminar, esbozaremos unas consideraciones con respecto a ciertas consecuencias políticas resultantes de la perspectiva aquí defendida. En los últimos años, he tenido la oportunidad de viajar muchas veces por diversos países tanto de Europa como de América. Lo que diré a continuación está, pues, basado tanto en mis reflexiones personales y en mis investigaciones como en mi conocimiento relativo a la situación de la profesión docente en esos países. Merece la pena destacar dos ideas:

La primera es que sólo se reconocerá a los profesores como sujetos de conocimiento cuando les concedamos, dentro del sistema escolar y de los centros docentes, el estatus de *verdaderos actores y no de meros técnicos o ejecutores* de las reformas de la educación concebidas sobre la base de una lógica burocrática de "arriba abajo". Personalmente, no veo cómo puedo ser un sujeto de conocimiento si no soy, al mismo tiempo, el actor de mi propia acción y el autor de mi propio discurso. La devaluación de los saberes de los docentes llevada a cabo por las autoridades educativas, escolares y universitarias no es un problema epistemológico o cognitivo, sino político. Históricamente, los profesores no universitarios han estado asociados, durante mucho tiempo, a un cuerpo eclesiástico que actuaba de acuerdo con las virtudes de la obediencia y la vocación. En el siglo XX, se convirtieron en un cuerpo estatal y tuvieron que someterse y ponerse al servicio de las misiones confiadas por la autoridad pública del Estado. Por tanto, bien como cuerpo eclesiástico, bien como cuerpo estatal, los maestros siempre han estado subordinados a organizaciones y poderes superiores más fuertes que ellos, que los consideraban ejecutores.

Aún hoy, en la mayoría de los países, aunque los docentes ocupan la posición más importante entre los agentes escolares, aunque su papel sea tan importante como el de la comunidad científica, en lo que se refiere al aspecto

© narcea, s. a. de ediciones

sociocultural, se encuentran, con mucha frecuencia, en el último lugar de la larga sucesión de los mecanismos de decisión y de las estructuras de poder que rigen la vida escolar. En suma, su poder, no sólo en la vida de los establecimientos escolares, sino en la organización y en el desarrollo de su propio trabajo es, en realidad, muy reducido. Sin embargo, si queremos que los profesores no universitarios sean sujetos de conocimiento, tenemos que darles tiempo y espacio para que puedan actuar como ejecutores autónomos de sus propias prácticas y como sujetos competentes de su propia profesión.

En segundo lugar, en todos los países que he visitado en los últimos años, he podido observar, en el ámbito de la profesión docente, muchas divisiones internas que generan luchas de poder y de prestigio, exclusiones e ignorancias recíprocas entre todas las personas que tienen la misión de educar a las nuevas generaciones. Soy un docente no universitario. En Canadá, durante diez años, estuve dando clase en el nivel que corresponde, más o menos, al final de la enseñanza media en Brasil y, hace diez años que doy clase en la Universidad. Lo que veo en mi país y en otros muchos es una profesión docente dividida, que lucha muchas veces contra sí misma: los profesores de secundaria critican la competencia y el valor de los maestros; los maestros y los profesores de secundaria critican a los profesores universitarios, cuyas investigaciones consideran inútiles y demasiado abstractas; los profesores universitarios, que muchas veces se consideran guardianes del saber y están llenos de sus propios conocimientos, critican a los docentes profesionales, pues juzgan que estamos demasiado apegados a las tradiciones y rutinas. Por todas partes, reinan jerarquías simbólicas y materiales estériles entre los docentes de los distintos niveles de la enseñanza.

Defiendo, por tanto, la unidad de la profesión docente, desde la escuela infantil hasta la Universidad. Seremos reconocidos socialmente como sujetos de conocimiento y verdaderos actores sociales cuando comencemos a reconocernos unos a otros como personas competentes, colegas que pueden aprender unos de otros. Ante otro docente, sea de la escuela infantil o de la Universidad, nada tengo que demostrar o probar, pero puedo aprender con él a realizar mejor nuestro oficio común.

© narcea, s. a. de ediciones

# 7

# Los saberes profesionales de los docentes y los conocimientos universitarios

EN ESTE CAPÍTULO*, abordaremos tres cuestiones que, en los últimos veinte años, han estado en el centro de la problemática de la profesionalización de la enseñanza y de la formación del profesorado en gran número de países occidentales:

- ¿Cuáles con los saberes profesionales de los docentes, es decir, cuáles son los saberes (conocimientos, competencias, habilidades, etc.) que utilizan efectivamente en su trabajo diario para desempeñar sus tareas y alcanzar sus objetivos?
- ¿En qué y cómo se distinguen esos saberes profesionales de los conocimientos universitarios, elaborados por los investigadores del área de las ciencias de la educación, así como de los conocimientos incorporados a los cursos de formación universitaria de los futuros docentes?
- ¿Qué relaciones deberían existir entre los saberes profesionales y los conocimientos universitarios y entre los docentes de la enseñanza básica y los profesores universitarios (investigadores o formadores) en cuanto a la profesionalización de la enseñanza y la formación del profesorado?

* Una versión algo diferente de este capítulo se publicó en Tardif, M. (2000): "Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para una epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação para o magistério". *Revista Brasileira de Educação*, n.º 13, enero-abril. ANPED, Editora Autores Associados, Campinas, São Paulo, pp. 5-24.

© narcea, s. a. de ediciones

A fin de proporcionar elementos que permitan responder a estas preguntas, vamos a hacer, en primer lugar, una breve descripción de la coyuntura social en la que se viene desarrollando en la actualidad el movimiento de profesionalización de la enseñanza. En un segundo momento, propondremos una definición de lo que entendemos por "epistemología de la práctica profesional", especificando de forma sucinta, algunas consecuencias de esa definición para la investigación sobre la enseñanza. En un tercer momento, procuraremos ver de qué modo permite esa definición destacar algunas de las características más importantes de la práctica de los profesores no universitarios. Por último, como conclusión, identificaremos algunas consecuencias de este análisis de la práctica profesional en relación con los programas de formación para la docencia, los dispositivos de formación y las prácticas profesionales de los formadores de maestros y profesores.

## PROFESIONALIZACIÓN DE LA ENSEÑANZA: UNA COYUNTURA PARADÓJICA

Para comenzar, detengámonos un poco en la coyuntura social actual, pues se trata de un contexto bastante paradójico, considerando lo que se pide a los docentes para que se conviertan en profesionales en un momento en que la profesionalidad, la formación profesional y las profesiones más asentadas atraviesan un período de crisis profunda.

El movimiento de profesionalización trata de renovar los fundamentos epistemológicos del oficio docente.

En Norteamérica y en la mayoría de los demás países de cultura anglosajona (Australia, Inglaterra, etc.), así como, en época más reciente, en la Europa francófona (Bélgica, Francia, Suiza), toda el área educativa está inmersa en una amplia corriente de profesionalización de los agentes de la educación en general y de los docentes en particular (Ginsburg y Linday, 1995; Judge y cols., 1994; Paquay y cols., 1996; Tardif, Lessard y Gauthier, 1998; Tisher y cols., 1990). También encontramos esta corriente en diversos países latinoamericanos (Lüdke y Moreira, 1999; Tato y Velez, 1997). La profesionalización de la enseñanza y de la formación para la enseñanza constituye, por tanto, un movimiento casi internacional y, al mismo tiempo, un horizonte común hacia el que convergen los dirigentes políticos del área de la educación, las reformas de las instituciones educativas y las nuevas ideologías de la formación y de la enseñanza (Tardif, Lessard y Gauthier, 1998; Lessard y cols., 1999).

La cuestión de la epistemología de la práctica profesional se encuentra, evidentemente, en el centro de ese movimiento de profesionalización. De hecho, en el mundo del trabajo, lo que distingue las profesiones de las otras ocupaciones es, en gran parte, la naturaleza de los conocimientos que están en

© narcea, s. a. de ediciones

juego. Recordemos aquí las características principales del conocimiento profesional, tal como se manifiestan en los últimos veinte años en la bibliografía sobre las profesiones (Bourdoncle, 1994; Tardif y Gauthier, 1999):

1. En su práctica, los profesionales deben apoyarse en conocimientos especializados y formalizados, en la mayoría de los casos, por medio de las disciplinas científicas en sentido amplio, incluyendo, evidentemente, las ciencias naturales y aplicadas, pero también las ciencias sociales y humanas así como las ciencias de la educación.
2. Estos conocimientos especializados deben adquirirse a través de una larga formación de alto nivel en la mayoría de los casos, de naturaleza universitaria o equivalente. Esta formación es sancionada por un diploma que posibilita el acceso a un título profesional, que protege un determinado campo profesional contra la invasión de los no titulados y de otros profesionales.
3. Aunque puedan basarse en las llamadas disciplinas científicas "puras", los conocimientos profesionales son esencialmente pragmáticos, o sea, se modelan y orientan hacia la solución de situaciones problemáticas concretas como, por ejemplo, construir un puente, ayudar a un cliente a resolver sus conflictos psicológicos, resolver un problema jurídico, facilitar el aprendizaje de un alumno que se encuentre en dificultades, etc.
4. En principio, sólo los profesionales, a diferencia de los legos y de los charlatanes, poseen la competencia y el derecho a utilizar sus conocimientos que, en cierto modo, son esotéricos: pertenecen legalmente a un grupo que posee el derecho exclusivo a utilizarlos, por ser, en principio, el único que los domina y puede hacer uso de ellos.
5. Esto significa también que sólo los profesionales son capaces de evaluar, con plena consciencia, el trabajo de sus colegas. La profesionalidad acarrea, por tanto, una autogestión de los conocimientos por el grupo de compañeros, así como un autocontrol de la práctica: la competencia o la incompetencia de un profesional sólo pueden evaluarla sus colegas.
6. Esos conocimientos exigen también autonomía y discernimiento por parte de los profesionales; es decir, no se trata sólo de conocimientos técnicos a base de modelos, cuyos modos operativos estén codificados y sean conocidos de antemano, por ejemplo, en forma de rutinas, de procedimientos o incluso de recetas. Al contrario, los conocimientos profesionales exigen siempre una parcela de improvisación y de adaptación a situaciones nuevas y únicas que exigen del profesional reflexión y discernimiento no sólo para que pueda comprender el problema, sino organizar y aclarar también los objetivos deseados y los medios que utilizar para alcanzarlos. Es lo que Schön (1983) llama "construcción del problema", en oposición a la "resolución instrumental del problema", que estaría basada en la aplicación de teorías y técnicas previas.

© narcea, s. a. de ediciones

De forma análoga, Jamous y Peloille (1985) afirman que todo proceso de producción se caracteriza por cierto grado de indeterminación (I) en el trabajo, en relación con un grado de tecnicidad (T); afirman que lo que entendemos por profesión se caracteriza por una razón I/T elevada, es decir, por un alto grado de indeterminación en la realización del proceso de trabajo, lo que exige de los profesionales una construcción de juicios en situaciones de acción.

7. Tanto en sus bases teóricas como en sus consecuencias prácticas, los conocimientos profesionales son evolutivos y progresivos y, por consiguiente, necesitan de una formación continua y continuada. Por tanto, los profesionales deben autoformarse y reciclarse a través de diferentes medios después de sus estudios universitarios iniciales. Desde este punto de vista, la formación profesional ocupa, en principio, una parte importante de la carrera y los conocimientos profesionales comparten con los conocimientos científicos y técnicos la propiedad de ser revisables, criticables y susceptibles de perfeccionamiento.
8. Por último, los profesionales pueden considerarse responsables de lo que los anglófonos llaman *malpratice*, mal uso de sus conocimientos, causando de ese modo daños a sus clientes. La autonomía y la competencia profesionales tienen, como contrapeso, la imputabilidad de los profesionales y su responsabilidad para con los clientes. Un profesional puede cometer errores por los que pueda considerársele técnica y legalmente responsable, lo que quiere decir que se puede, en principio, establecer una relación directa y hasta causal, en ciertos casos, entre la realización de sus actos y la aplicación de sus conocimientos, en función de los modelos de competencia aceptados dentro de su propia profesión. No se trata aquí solamente de errores deontológicos o de falta de ética profesional, sino de errores de juicio o de manifestaciones de incompetencia relativos al uso prudente de los conocimientos aceptados, en función de las particularidades de una situación concreta. La evaluación de este tipo de error depende mucho más de un juicio empírico o técnico que de un juicio deontológico o normativo y supone la existencia, por mínima que sea, de un "repertorio de conocimientos profesionales" al que sea posible referirse para juzgar la importancia del error cometido.

Éstas son, por tanto, las principales características del conocimiento profesional. Desde hace unos veinte años, el objetivo del movimiento de la profesionalización del oficio docente ha sido, exactamente, conseguir desarrollar e implantar esas características dentro de la enseñanza y la formación del profesorado. Desde este punto de vista, en la educación, la profesionalización puede definirse, en gran parte, como una tentativa de reformular y renovar los fundamentos epistemológicos del oficio de maestro o profesor y educador, así como de la formación para la docencia. Todos los esfuerzos realizados durante los últimos veinte años para construir un repertorio de conocimien-

© narcea, s. a. de ediciones

tos (*knowledge base*) específico de la enseñanza van en esa dirección (Gauthier y cols., 1998), así como las numerosas reformas orientadas a definir y fijar modelos de competencia para la formación del profesorado y para la práctica de la docencia. Si esos esfuerzos y reformas tienen éxito, la enseñanza dejará de ser un oficio para convertirse en una verdadera profesión, a semejanza de la profesión de médico o las profesiones de ingeniero y de abogado.

Esta tentativa tiene sus adeptos y sus adversarios, sus defensores y sus detractores (Tardif y Gauthier, 1999). Los innumerables debates a este respecto plantean problemas complejos cuyo alcance sobrepasa la intención de este libro, que trata de exponer las características de los saberes profesionales de los docentes y sus consecuencias en relación con la formación para la enseñanza y la investigación universitaria.

## Crisis de la profesionalidad

Sin embargo, para comprender mejor los aspectos actuales de esta cuestión, me parece necesario llamar la atención sobre un fenómeno importante del que se habla poco en la educación: históricamente hablando, en los últimos veinte años, la profesionalización del área educativa se ha desarrollado en medio de una crisis general de la profesionalidad y de las profesiones, incluso de las mejor asentadas, como la medicina, el derecho o la ingeniería. Esta crisis ha provocado muchos debates, análisis y diagnósticos que no desarrollaremos aquí de manera pormenorizada (Bourdoncle, 1991, 1993; Fullan y cols., 1998; Laberree, 1992, 1997; Laberree y Pallas, 1996; Schön, 1983). Podemos resumirlos en cuatro puntos:

– La crisis de la profesionalidad es, en primer lugar, la crisis de la pericia profesional, o sea, de los conocimientos, estrategias y técnicas profesionales por medio de los cuales ciertos profesionales (médicos, ingenieros, psicólogos, formadores, maestros, profesores, etc.) procuran solucionar situaciones problemáticas concretas. La pericia profesional ha ido perdiendo progresivamente su aura de ciencia aplicada para acercarse a un saber mucho más ambiguo, un saber socialmente situado y localmente construido. Asimilada durante mucho tiempo al ejercicio de una racionalidad instrumental basada directamente en el modelo de las ciencias aplicadas, una racionalidad capaz de calcular y combinar eficazmente medios y fines, la pericia profesional se percibe cada vez más en la actualidad de acuerdo con el modelo de una racionalidad limitada, una racionalidad improvisada, en la que el proceso reflexivo, la improvisación, la indeterminación, la creatividad, la intuición, el sentido común desempeñan un papel importante apoyándose, al mismo tiempo, en rutinas propias de cada tradición profesional. El conocimiento profesional posee también dimensiones éticas (valores, sentido común, saberes

© narcea, s. a. de ediciones

cotidianos, juicio práctico, intereses sociales, etc.) inherentes a la práctica profesional, en especial cuando ésta se aplica a seres humanos: pacientes, presos, alumnos, usuarios de los servicios sociales, etc. Esos cambios en la consideración de la pericia profesional suscitaron controversias con respecto al valor de los fundamentos epistemológicos de las prácticas profesionales. Se produjo así una multiplicación de las escuelas de pensamiento y de las referencias, provocando una intensificación en los debates entre profesionales y un aumento de los cuestionamientos del público en relación con el tipo y el valor de los saberes en los que se apoyan los actos profesionales. La ausencia de referencias comunes generó división y confusión entre los profesionales y multiplicó los problemas de comunicación entre los adeptos de diferentes corrientes de pensamiento, por lo que, ahora, da la impresión de que muchas profesiones no disponen de un repertorio de saberes estable, codificado, consensuado y portador de imputabilidad.

– Esta crisis de la pericia profesional provoca un impacto profundo en la formación profesional. En la mayoría de las profesiones, este impacto se manifiesta por medio de una gran insatisfacción y de críticas, muchas veces inflexibles, contra la formación universitaria que ofrecen las facultades e institutos profesionales (Clark y Neave, 1992; Lessard y Tardif, 1998). En diversos países, muchos se preguntan si las Universidades, dominadas por culturas disciplinarias (que son, además y por encima de todo, culturas "monodisciplinares") y por imperativos de la producción de conocimientos, son aún capaces de proporcionar una formación profesional de calidad, es decir, una formación basada en la realidad del mundo del trabajo profesional. Con respecto a la educación, en Norteamérica, un número cada vez mayor de personas reclama que la formación del profesorado se lleve a cabo aparte de los modelos dominantes de la cultura universitaria y, como en la época de las Escuelas Normales, se vincule al medio escolar, como ya ocurre con las "escuelas asociadas" de Quebec y con las *Professional Development Schools* ("escuelas de desarrollo profesional") de los Estados Unidos.

– La crisis de la profesionalidad apunta también a la crisis del poder profesional y a la confianza que el público y los clientes depositan en él. Es preciso entender aquí el término "poder" tanto en el sentido político como en el sentido de capacidad o competencia. En el sentido político, el poder profesional parece estar, con demasiada frecuencia, mucho más al servicio de los intereses de los profesionales que de los intereses de sus clientes y del público en general. Por otra parte, si pensamos en términos de capacidad, el poder profesional pierde tanto como gana y, cuando gana, sus éxitos son muchas veces ambiguos y portadores de efectos imprevistos y a veces perversos.

© narcea, s. a. de ediciones

– La crisis de la profesionalidad es, en última instancia, la crisis de la ética profesional, es decir, de los valores que deben guiar a los profesionales. En los últimos treinta años, se observa que la mayoría de los sectores sociales donde actúan los profesionales se han visto invadidos por conflictos de valores con respecto a los cuales resulta cada vez más difícil encontrar o inventar principios reguladores consensuados. Esos conflictos de valores parecen aún más graves en las profesiones cuyos "objetos de trabajo" son seres humanos, como ocurre en la docencia. Valores como la salud, la justicia y la igualdad pierden su transparencia, su poder de evidencia y su forma de integración. Para los profesionales, esta situación se expresa a través de una complicación creciente del discernimiento y de la actividad profesionales: si los valores que deben guiar la actuación profesional ya no son evidentes, la práctica profesional supone una reflexión sobre los fines deseados, frente al pensamiento tecnoprofesional, que se sitúa sólo en el ámbito de los medios. La reflexión sobre la ética profesional deja de existir como un discurso que es exterior a la práctica y que domina la acción: de ahora en adelante, reside en el mismo centro del discernimiento profesional que ha de ejercerse en la práctica cotidiana y co-construye esa práctica.

La crisis con respecto al valor de los saberes profesionales, de las formaciones profesionales, de la ética profesional y de la confianza del público en las profesiones y en los profesionales constituye el telón de fondo del movimiento de profesionalización de la enseñanza y de la formación para el magisterio. Esa crisis pone en la actualidad a los actores de las reformas de la enseñanza y de la profesión docente en una situación coercitiva por partida doble: por una parte, hay presiones considerables para profesionalizar la enseñanza, la formación y el oficio de educador; por otra, las profesiones han perdido algo de su valor y de su prestigio y ya no está tan claro que la profesionalización de la enseñanza sea una opción tan prometedora como sus partidarios quieren que se crea (Tardif, Lessard y Gauthier, 1998; Tardif y Gauthier, 1999).

Parafraseando una célebre expresión de Kant, extraída de la *Crítica de la razón pura*, en la educación, esta coyuntura paradójica debería sacarnos, por lo menos, del "sueño dogmático de la razón profesional", manteniéndonos despiertos y, sobre todo, alertas ante los riesgos y peligros que supone para la educación y para la formación. Por tanto, la cuestión de una epistemología de la práctica profesional halla su verdadera pertinencia en ese contexto doblemente coercitivo. De hecho, si admitimos que el movimiento de la profesionalización es, en gran parte, una tentativa de renovar los fundamentos epistemológicos del oficio de enseñante, debemos examinar seriamente la naturaleza de esos fundamentos y extraer de ahí elementos que nos permitan entrar en un proceso reflexivo y crítico con respecto a nuestras propias prácticas como formadores y como investigadores.

© narcea, s. a. de ediciones

## EPISTEMOLOGÍA DE LA PRÁCTICA PROFESIONAL

Sin entrar en una discusión profunda con respecto a la noción de epistemología, especificaremos algunos elementos conceptuales que respaldan la concepción que defendemos en este texto. Tras la disolución kantiana de las teorías filosóficas metafísicas del conocimiento en el siglo XIX y del ascenso del positivismo, la epistemología se transforma progresivamente de teoría del conocimiento en teoría de la ciencia y, más en concreto, de las ciencias empíricas de la naturaleza. Mediante el pensamiento empirista anglosajón y alemán (Círculo de Viena), la epistemología se convierte en una reflexión normativa que trata de establecer los criterios de demarcación entre "la ciencia y la no-ciencia". Pensadores como Karl Popper y, sobre todo, Thomas Kuhn van distanciándose, poco a poco, de esa visión positivista para tratar de proponer concepciones capaces de explicar la actividad científica real (contexto de descubrimiento, cambios sociales que afectan a las transformaciones de paradigmas científicos, etc.). Este movimiento también puede asociarse, del lado angloamericano, al desarrollo de la sociología de las ciencias y a diversos estudios sobre el conocimiento común, el sentido común, etc., procedentes de la etnometodología, del interaccionismo simbólico y de la sociología cognitiva, así como del *linguistic turn* de la filosofía inglesa de la expresión. Del lado francófono y europeo continental, la epistemología, dominada durante mucho tiempo por el neokantismo y el positivismo, va a liberarse también del estudio estricto de la lógica científica, para incorporar a sus preocupaciones la historia de las ciencias (Ganguilhem), la psicología (Bachelard, Piaget), la sociología y la antropología de las ciencias (Latour), etc., por no hablar de pensadores más radicales, como Derrida, Lyotard o Foucault, que van a cuestionar profundamente la autonomía de las ciencias y de la racionalidad científica, esforzándose por poner de manifiesto su connivencia con las diferentes formas de poder. Desde la década de 1960, podemos decir que asistimos a un cierto desmoronamiento del campo tradicional de la epistemología (las ciencias psicomatemáticas) y a su apertura a diferentes "objetos epistémicos", en especial, el estudio de los saberes cotidianos, del sentido común, de los juegos del lenguaje y de los sistemas de acción a través de los cuales se constituye la realidad social e individual. El conocimiento de los profesionales (médicos, psicólogos, trabajadores sociales, docentes, etc.) forma parte de esos objetos epistemológicos y en ese ámbito nos situamos.

La definición que proponemos no es una definición de palabras o de cosas, sino una definición de investigación, es decir, una propuesta con el fin de construir y delimitar un objeto de investigación, un compromiso a favor de ciertas posturas teóricas y metodológicas, así como un vector para el descubrimiento de realidades que, sin ella, no veríamos. He aquí esta definición: Llamamos "epistemología de la práctica profesional" al estudio del *conjunto* de los saberes utilizados *realmente* por los profesionales en su espacio de trabajo cotidiano, para desempeñar *todas* sus tareas.

© narcea, s. a. de ediciones

Damos aquí a la idea de "saber" un sentido amplio, que engloba los conocimientos, las competencias, las habilidades (o aptitudes) y las actitudes, es decir, lo que muchas veces se ha llamado saber, saber-hacer y saber-ser. Como mostraremos más adelante, subrayamos que este sentido amplio refleja lo que los mismos profesionales dicen con respecto a sus propios saberes profesionales (Tardif, Lahaye y Lessard, 1991; Tardif y Lessard, 2000).

La finalidad de una epistemología de la práctica profesional es revelar estos saberes, comprender cómo se integran en concreto en las tareas de los profesionales y cómo éstos los incorporan, producen, utilizan, aplican y transforman en función de los límites y de los recursos inherentes a sus actividades de trabajo. También se orienta a comprender la naturaleza de esos saberes, así como el papel que desempeñan, tanto en el proceso del trabajo docente como en relación con la identidad profesional de los profesores.

En la última parte, indicaremos en qué sentido puede modificar esta definición nuestras concepciones en relación con la formación profesional docente. De momento, queremos llamar brevemente la atención sobre ciertas consecuencias teóricas y metodológicas que se derivan de ella y que están relacionadas con la investigación universitaria. En otras palabras, ¿en qué sentido puede modificar esta definición de la epistemología de la práctica profesional nuestras concepciones actuales sobre la investigación universitaria con respecto a la enseñanza? Seis consecuencias parecen particularmente importantes:

1. De acuerdo con la fenomenología, en términos de postura de investigación, esta definición propone "una vuelta a la realidad", es decir, un proceso centrado en el estudio de los saberes de los actores en su contexto real de trabajo, en situaciones concretas de acción. La hipótesis subyacente a esa postura de investigación es que los saberes profesionales son saberes de acción o, incluso, utilizando una expresión que preferimos, saberes del trabajo, saberes en el trabajo: *working knowledge*, como lo expresa muy bien Kennedy (1983). Esta hipótesis es fuerte, pues no sólo dice que los saberes profesionales se refieren al trabajo, como una teoría se refiere a un objeto o a una práctica, sino que va más lejos, afirmando que los saberes profesionales son saberes trabajados, saberes elaborados, incorporados al proceso de trabajo docente, que sólo tienen sentido en relación con las situaciones de trabajo y que, en estas situaciones, los trabajadores los construyen, modelan y utilizan de forma significativa. *El trabajo no es primero un objeto que se mira, sino una actividad que se hace y, realizándola, se movilizan y construyen los saberes*. Este enfoque considera que lo profesional, su práctica y sus saberes no son entidades separadas, sino que "co-pertenecen" a una situación de trabajo en la que "co-evolucionan" y se transforman. Querer estudiar los saberes profesionales sin asociarlos a una situación de enseñanza, a las prácticas de la enseñanza y a un docente sería, pues, un absurdo. Es

© narcea, s. a. de ediciones

lo mismo que querer estudiar una situación real de trabajo, una situación real de enseñanza, sin tener en cuenta la actividad del maestro y los saberes que moviliza. Por último, querer estudiar a los docentes sin estudiar su trabajo y sus saberes sería un absurdo aún mayor. Ahora bien, una parte importante de la bibliografía del área de la educación de los últimos cincuenta años se asienta en estos tres absurdos...

2. Una consecuencia directa de esa definición es que no hay que confundir los saberes profesionales con los conocimientos transmitidos en el ámbito de la formación universitaria. En Norteamérica, la situación es clara a este respecto: treinta años de investigación muestran que hay una relación de distancia entre los saberes profesionales y los conocimientos universitarios (Fenstermacher, 1994; Wideen y cols., 1998; Schön, 1983; Zeichner y Hoeft, 1996). Esa distancia puede asumir diversas formas, pudiendo ir desde la ruptura, con el rechazo de la formación teórica por los profesionales, a asumir formas más atenuadas, como adaptaciones, transformaciones, selección de ciertos conocimientos universitarios para incorporarlos a la práctica. Desde este punto de vista, la práctica profesional nunca es un espacio de aplicación de los conocimientos universitarios. En la mejor de las hipótesis, es un proceso de filtración que los diluye y los transforma en función de las exigencias del trabajo; en la peor de las hipótesis, es un muro contra el que chocan y mueren unos conocimientos universitarios considerados inútiles, sin relación con la realidad del trabajo docente diario ni con los contextos concretos de ejercicio de la función docente.
3. Desde el punto de vista metodológico, esta definición exige lo que podríamos llamar "distanciamiento etnográfico" en relación con los conocimientos universitarios, diciendo de forma un tanto polémica que si los investigadores universitarios quieren estudiar los saberes profesionales del área de la enseñanza, deben salir de sus laboratorios, de sus despachos de la Universidad, dejar sus ordenadores, sus libros y los libros escritos por sus colegas, que definen la naturaleza de la enseñanza, los grandes valores educativos o las leyes del aprendizaje, e ir directamente a los lugares en los que trabajan los profesionales de la enseñanza, para ver cómo piensan y hablan, cómo trabajan en el aula, cómo transforman los programas escolares para hacerlos eficaces, cómo interactúan con los padres de los alumnos, con sus colegas, etc.
4. Parafraseando a Garfinkel (1984), esta definición propone también que se deje de considerar a los profesionales, es decir, a los profesores, como "idiotas cognitivos", cuya actividad está determinada por las estructuras sociales, por la cultura dominante, por el inconsciente, aunque sea práctico, y otras realidades de ese género. Los profesionales de la enseñanza están, evidentemente, determinados en parte por esas realidades,

© narcea, s. a. de ediciones

pero, al mismo tiempo, también son actores que poseen saberes y un saber-hacer (Giddens, 1987) y que dan pruebas en sus actos cotidianos, de una competencia significativa ante las condiciones y las consecuencias de su trabajo, lo que les posibilita aprovecharlo, durante la mayor parte del tiempo, para alcanzar sus objetivos. El concepto de docente, en cuanto actor y profesional dotado de competencias, ha servido de fundamento para las reformas efectuadas en la formación para la docencia en Norteamérica, desde mediados de los años 80. Provocó, por ejemplo, un aumento significativo de la contribución de la formación práctica a los currículos, el origen de prácticas nuevas de formación reflexiva y el reconocimiento del valor de los saberes profesionales de los docentes. Es preciso, pues, que la investigación universitaria se apoye en los saberes de los enseñantes a fin de componer un repertorio de conocimientos para la formación del profesorado.

5. Esa definición también es no-normativa. A nuestro modo de ver, uno de los mayores problemas de la investigación en ciencias de la educación consiste en abordar el estudio de la enseñanza desde un punto de vista normativo, lo que significa que los investigadores se interesan mucho más por lo que los profesores debieran ser, hacer y saber que por lo que son, hacen y saben en realidad. Esa visión normativa está fundada en una visión sociopolítica de la enseñanza: históricamente, los maestros han sido un cuerpo de la Iglesia o un cuerpo del Estado, al servicio de causas y fines superiores a ellos. En cierto modo, las ciencias de la educación han asumido esa visión sociopolítica, dándole una aura científica, tecnocrática, reformista, innovadora y, al mismo tiempo, humanista. La legitimidad de la contribución de las ciencias de la educación para la comprensión de la enseñanza no podrá garantizarse en la medida en que los investigadores construyan discursos lejos de los actores y de los fenómenos de campo que dicen representar o comprender.

6. Por último, la epistemología de la práctica profesional sostiene que es preciso estudiar el conjunto de los saberes movilizados y utilizados por los docentes en todas sus tareas. Podemos llamar "ecológica" a esta perspectiva, en referencia a los trabajos de William Doyle (1986). No obstante, en relación con la de Doyle, se trata de una perspectiva ecológica integral, pues aquél limitaba la ecología al aula. La perspectiva ecológica integral se sitúa más en la línea de las propuestas de Wideen y cols. (1998), en relación con la formación para la docencia, y de otros investigadores norteamericanos, con respecto al estudio de la enseñanza (Erikson, 1986). Pretende ampliar y trascender las dos puertas de entrada tradicionales del análisis de la enseñanza, que son la didáctica y la pedagogía o la psicopedagogía, que fueron, durante mucho tiempo, las dos fuentes de la formación del profesorado en la Universidad. En otras palabras, el conocimiento de la materia enseñada y el conoci-

© narcea, s. a. de ediciones

miento pedagógico (que se refiere, al mismo tiempo, al conocimiento de los alumnos, a la organización de las actividades de enseñanza y aprendizaje y a la dirección de la clase) son, en efecto, conocimientos importantes, pero están lejos de abarcar todos los saberes de los maestros en el trabajo. La didáctica y la psicopedagogía son construcciones de investigadores universitarios y no de docentes o de alumnos de los cursos de formación del profesorado. El estudio de la enseñanza en una perspectiva ecológica debería hacer surgir las construcciones de los saberes docentes que reflejan las categorías conceptuales y prácticas de los mismos enseñantes, construidas en y por medio de su trabajo cotidiano.

## ALGUNAS CARACTERÍSTICAS DE LOS SABERES PROFESIONALES

Nos hemos limitado a una exposición conceptual y polémica con respecto a la epistemología de la práctica profesional. Queremos ahora mostrar cómo se aplica el análisis del saber de los docentes y qué tipos de resultados de investigación puede producir. En las páginas siguientes, nos referiremos a trabajos recientes sobre la enseñanza en los Estados Unidos, lo que los norteamericanos llaman "síntesis de investigación", que son reseñas sistemáticas y críticas de investigaciones empíricas, así como a nuestras propias investigaciones sobre el trabajo docente. No queremos hacer aquí una presentación sistemática de esos resultados, sino organizarlos por medio de constataciones que posibiliten la caracterización de los saberes profesionales de los docentes.

### Los saberes profesionales de los docentes son temporales

Uno de los primeros resultados que sobresale de esa perspectiva epistemológica y ecológica es que los saberes profesionales de los docentes son temporales, es decir, se adquieren con el tiempo. Por lo menos, son temporales en tres sentidos.

En primer lugar, una parte importante de lo que los maestros saben sobre la enseñanza, sobre los papeles del docente y sobre cómo enseñar, proviene de su propia historia de vida y, sobre todo, de su historia de vida escolar (Butt y Raymond, 1989; Carter y Doyle, 1996; Jordell, 1987; Raymond y Richardson, 1996). Los profesores son trabajadores que han estado inmersos en su espacio de trabajo durante unos 16 años (alrededor de 15.000 horas), antes incluso de comenzar a trabajar (Lortie, 1975). Esa inmersión se manifiesta a través de todo

© narcea, s. a. de ediciones

un bagaje de conocimientos anteriores, de creencias, representaciones y certezas sobre la práctica docente. Esos fenómenos permanecen fuertes y estables a lo largo del tiempo. En Norteamérica, se observa que la mayoría de los dispositivos de formación inicial del profesorado no consiguen modificarlos ni conmoverlos (Wideen y cols., 1998). Los alumnos pasan por los cursos de formación del profesorado sin modificar sus creencias anteriores sobre la enseñanza, y cuando empiezan a trabajar como docentes, reactivan principalmente esas creencias para solucionar sus problemas profesionales. Por ejemplo, Raymond, Butt y Yamagishi (1993) observaron que cuando se producían en el aula problemas de disciplina, la tendencia de los docentes era reactivar modelos de solución de conflictos que procedían de su historia familiar y escolar.

Los saberes profesionales también son temporales, en el sentido de que los primeros años de práctica profesional son decisivos en la adquisición del sentimiento de competencia y en el establecimiento de las rutinas de trabajo, es decir, en la estructuración de la práctica profesional. Aún hoy, la mayoría de los docentes aprenden a trabajar en la práctica, a tientas, por ensayo y error. Es la llamada fase de exploración (Huberman, 1989; Huberman y cols., 1989), caracterizada por el aprendizaje intenso del oficio. Ese aprendizaje, frecuentemente difícil y ligado a lo que llamamos supervivencia profesional, cuando el docente debe dar pruebas de su capacidad, ocasiona la llamada edificación de un saber experiencial que se transforma muy rápidamente en certezas profesionales, en "gajes del oficio", en rutinas, en modelos de gestión de la clase y de transmisión de la materia (Feinman-Nemser, 1983; Huberman y cols., 1989; Ryan y cols., 1980; Zeichner y Gore, 1990; Zeichner y Hoeft, 1996).

Por último, los saberes profesionales son temporales en un tercer sentido, pues se utilizan y desarrollan en el ámbito de una carrera, es decir, de un proceso de vida profesional de larga duración del que forman parte dimensiones de identidad y de socialización profesional así como fases y cambios. En Norteamérica, muchos investigadores se interesan por las relaciones entre los saberes profesionales y la carrera, principalmente en lo que se refiere a los profesores. Por ejemplo, esos estudios ponen de manifiesto el carácter narrativo del saber, con sus metáforas e imágenes centrales, como la relación con los niños, la cuestión de la autoridad, el sentimiento de *cuidado* (la ideología del servicio), etc. (Elbaz, 1991, 1993). Por otra parte, la carrera es también un proceso de socialización, es decir, un proceso de identificación y de incorporación de los individuos a las prácticas y rutinas institucionalizadas de los grupos de trabajo. Ahora bien, estos grupos —el profesorado de la escuela, la dirección del centro, etc.— exigen que los individuos se adapten a ellos y no al contrario. En términos profesionales y de carrera, saber cómo vivir en una escuela es tan importante como saber enseñar en el aula (Zeichner y Gore, 1990; Zeichner y Hoeft, 1996).

© narcea, s. a. de ediciones

## Los saberes profesionales de los docentes son plurales y heterogéneos

Un segundo resultado de los trabajos realizados de acuerdo con esta perspectiva epistemológica y ecológica es que los saberes profesionales de los profesores son diversos y heterogéneos, en tres sentidos.

En primer lugar, provienen de diversas fuentes. En su trabajo, un maestro se sirve de su cultura personal, que proviene de su historia de vida y de su cultura escolar anterior; también se apoya en ciertos conocimientos disciplinarios adquiridos en la Universidad, así como en determinados conocimientos didácticos y pedagógicos procedentes de su formación profesional; se apoya también en lo que podemos llamar conocimientos curriculares transmitidos por los programas, guías y manuales escolares; se basa en su propio saber ligado a la experiencia de trabajo, en la experiencia de ciertos docentes y en tradiciones peculiares del oficio de enseñar.

Los saberes profesionales también son variados y heterogéneos porque no forman un repertorio de conocimientos unificado, por ejemplo, en torno a una disciplina, a una tecnología o a una concepción de la enseñanza; antes bien, son eclécticos y sincréticos. Es raro que un maestro tenga una teoría o una concepción unitaria de su práctica; al contrario, los enseñantes utilizan muchas teorías, concepciones y técnicas, según las necesidades, aunque a los investigadores universitarios les parezcan contradictorias. Su relación con los saberes no es de búsqueda de coherencia, sino de utilización integrada en el trabajo, en función de varios objetivos que procuran alcanzar al mismo tiempo.

Finalmente, los saberes profesionales son variados y heterogéneos porque los enseñantes, en la acción, en el trabajo, procuran alcanzar diferentes tipos de objetivos cuya realización no exige los mismos tipos de conocimiento, de competencia o de aptitud. Dicho de otra manera, la práctica profesional docente es heterogénea o heterónoma en lo tocante a los objetivos internos de la acción y a los saberes movilizados. Por ejemplo, cuando observamos a enseñantes que trabajan en el aula, en presencia de los alumnos, nos damos cuenta de que procuran alcanzar, muchas veces de forma simultánea, distintos tipos de objetivos: procuran controlar al grupo, motivarlo, llevarlo a que se concentre en una tarea, al tiempo que prestan una atención especial a ciertos alumnos del grupo, tratan de organizar actividades de aprendizaje, acompañar la evolución de la actividad, dar explicaciones, hacer que los alumnos comprendan y aprendan, etc. Este conjunto de tareas evoluciona durante el tiempo de la clase de acuerdo con una trama dinámica de interacciones humanas entre profesores y alumnos. Esa trama es muy conocida en la actualidad gracias a innumerables trabajos sobre la enseñanza en el aula (Doyle, 1986), que muestran que el trabajo en el aula, en presencia de los alumnos, exige muy diversas habilidades o competencias. La gestión de la clase reclama la capacidad de implantar un sistema de reglas sociales normativas y de hacer

© narcea, s. a. de ediciones

que sean respetadas, gracias a un trabajo complejo de interacciones con los alumnos que prosigue durante todo el curso lectivo. Para respetar los programas escolares, los enseñantes tienen que interpretarlos, adaptarlos y transformarlos en función de las condiciones concretas del grupo y de la evolución de los aprendizajes de los alumnos. Ya se trate de una clase o del programa que abordar durante todo el curso, es obvio que el profesor tiene que movilizar un vasto conjunto de saberes y habilidades, porque su acción se orienta a diferentes objetivos: objetivos emocionales vinculados a la motivación de los alumnos, objetivos sociales ligados a la disciplina y a la gestión del grupo, objetivos cognitivos relacionados con el aprendizaje de la materia enseñada, objetivos colectivos ligados al proyecto educativo del centro, etc.

Por último, si los saberes profesionales de los docentes tienen una cierta unidad, no se trata de una unidad teórica o conceptual, sino pragmática: como las diferentes herramientas de un artesano forman parte de la misma caja de herramientas, porque el artesano puede necesitarlas en el ejercicio de sus actividades. La naturaleza de la relación entre el artesano y todas sus herramientas es, pues, pragmática: esas herramientas constituyen recursos concretos integrados en el proceso de trabajo, porque pueden servir para hacer algo específico relacionado con las tareas que competen al artesano. Lo mismo ocurre con los saberes profesionales de los maestros: están al servicio de la acción (Durand, 1996) y en la acción asumen su significado y su utilidad.

## Los saberes profesionales están personalizados y situados

Un tercer conjunto de resultados de las investigaciones indica que los saberes profesionales están personalizados y situados. Por eso, el estudio de los saberes profesionales no puede reducirse al estudio de la cognición o del pensamiento de los docentes (*teacher's thinking*). Los maestros disponen, evidentemente, de un sistema cognitivo, pero no son sólo sistemas cognitivos, algo que se olvida muchas veces. Un enseñante tiene una historia de vida, es un actor social, tiene emociones, un cuerpo, poderes, una personalidad, una cultura o incluso culturas, y sus pensamientos y acciones asumen las claves de los contextos en los que se mueven.

La investigación sobre los saberes profesionales pone de manifiesto que están muy personalizados, o sea, que no suele tratarse de saberes formalizados, de saberes objetivados, sino de saberes apropiados, incorporados, subjetivados, saberes que es difícil disociar de las personas, de su experiencia y situación de trabajo. Esa característica es un resultado del trabajo docente (Carter, 1990).

De hecho, en las actividades y profesiones de interacción humana, como la docencia, el trabajador está presente personalmente en el local de trabajo y

© narcea, s. a. de ediciones

su persona constituye un elemento fundamental en la realización del proceso de trabajo en interacción con otras personas, es decir, con los alumnos, los estudiantes. En otras palabras, en las profesiones de interacción humana, la personalidad del trabajador se absorbe en el proceso de trabajo y constituye, hasta cierto punto, la principal mediación de la interacción (Tardif y Lessard, 2000). Precisamente, ese fenómeno permite comprender por qué, muchas veces, los docentes, al ser interrogados sobre sus propias competencias profesionales, hablan primero de su personalidad, sus habilidades personales, sus talentos naturales, como factores importantes de éxito en su trabajo.

Además, en las actividades y profesiones de interacción humana, los trabajadores difícilmente pueden apoyarse en conocimientos objetivos que produzcan tecnologías concretas, operativas y eficaces, en las situaciones de trabajo. Hasta ahora, las ciencias sociales y humanas y las ciencias de la educación no han conseguido construir, como las ciencias naturales y aplicadas, unas tecnologías eficaces y operativas de control de las situaciones humanas y de los seres humanos. Las personas que trabajan con seres humanos —y es lo que ocurre con los enseñantes— deben contar habitualmente consigo mismas, con sus recursos y con sus capacidades personales, con su propia experiencia y con la de su categoría para controlar su ambiente de trabajo.

Sin embargo, los saberes profesionales de los docentes no sólo están personalizados, sino que también están situados, como dijimos antes, construidos y utilizados en función de una situación de trabajo concreta y adquieren sentido en relación con esa situación particular. En otras palabras, a diferencia de los conocimientos universitarios, los saberes profesionales no se construyen y utilizan en función de su potencial de transferencia y de generalización; están enclavados, embutidos, encerrados en una situación de trabajo a la que deben atender. Utilizando las palabras de Giddens (1987), podríamos hablar aquí de "contextualidad" de los saberes profesionales. Ahora bien, en la enseñanza, ese fenómeno es de suma importancia, pues las situaciones de trabajo ponen a unos seres humanos en presencia de otros y todos ellos deben negociar y comprender juntos el significado de su trabajo colectivo. Esa comprensión común supone que los significados atribuidos por los docentes y por los alumnos a las situaciones de enseñanza se elaboren y compartan dentro de esas mismas situaciones; en otras palabras, están anclados, situados en las situaciones que contribuyen a definir. Esos fenómenos de anclaje llevan hoy a muchos investigadores, después de Lave (1988; 1991; 1993), a interesarse por la cognición situada, por el aprendizaje contextualizado, en el que los actores construyen los saberes en función de los contextos de trabajo.

© narcea, s. a. de ediciones

## El objeto del trabajo del docente son seres humanos. Los saberes de los profesores llevan las señales del ser humano

El cuarto y último resultado de la investigación sobre el que merece la pena llamar la atención es el siguiente: el objeto del trabajo docente está constituido por seres humanos y, consiguientemente, los saberes de los profesores llevan consigo las señales de su objeto de trabajo. Esta proposición acarrea consecuencias importantes, que raramente se discuten con respecto a la práctica profesional de los docentes. Mencionaremos sólo dos de ellas.

En primer lugar, los seres humanos tienen la particularidad de existir como individuos. Aunque pertenezcan a grupos, a colectividades, existen primero por sí mismos, como individuos. Ese fenómeno de la individualidad está en el centro del trabajo del profesorado, pues, aunque trabajen con grupos de alumnos, deben llegar a los individuos que los componen, pues son los individuos quienes aprenden. Desde el punto de vista epistemológico, esa situación es muy interesante. Ella indica la existencia en el docente, de una disposición a conocer y comprender a los alumnos en sus particularidades individuales y situacionales, así como en su evolución a medio plazo en el contexto del aula. En vez de centrar los fenómenos que posibilitan la acumulación de conocimientos de orden general, como ocurre con la construcción de saberes codificados sobre los alumnos (por ejemplo, en psicología infantil, en las teorías del aprendizaje), la disposición del maestro para conocer a sus alumnos como individuos debe estar impregnada de sensibilidad y de discernimiento, con el fin de evitar las generalizaciones excesivas y de sofocar la percepción que tiene de los individuos en un agregado indiferenciado y poco fértil para la adaptación de sus acciones. Esa disposición para conocer a los alumnos como individuos parece, por lo demás, muy poco desarrollada en los enseñantes en formación, a los que se acusa muchas veces de no conocer suficientemente a los alumnos (Kagan, 1992), de no saber utilizar el discernimiento con respecto a ellos (Morine-Dershimer, 1988) y de proyectar en ellos los intereses y motivaciones característicos de sus propias historias escolares (Raymond, 2002). La adquisición de la sensibilidad relativa a las diferencias entre los alumnos constituye una de las características principales del trabajo docente. Esa sensibilidad exige al profesor un interés continuo y a larguísimo plazo, así como la disposición a estar revisando constantemente el repertorio de saberes adquiridos por medio de la experiencia.

La segunda consecuencia derivada del objeto humano del trabajo docente reside en el hecho de que el saber profesional lleva siempre consigo un componente ético y emocional porque, como explica Denzin (1984, en Hargreaves, 1998), la enseñanza es una práctica profesional que produce cambios emocionales inesperados en la trama experiencial de la persona docente. Las

© narcea, s. a. de ediciones

prácticas profesionales que implican emociones suscitan cuestionamientos y sorpresa en el individuo, llevándolo, muchas veces de manera involuntaria, a cuestionar sus intenciones, sus valores y sus maneras de hacer. Esos cuestionamientos sobre la manera de enseñar, de entrar en relación con los otros, sobre los efectos de sus acciones y sobre los valores en los que se apoyan exigen del docente una gran disponibilidad afectiva y la capacidad de discernir sus reacciones interiores portadoras de certezas sobre los fundamentos de su acción. El trabajo diario con los alumnos provoca en el docente el desarrollo de un "conocimiento de sí", de sus propias emociones y valores, de la naturaleza, los objetos, el alcance y las consecuencias de esas emociones y valores en su "manera de enseñar" (Fenstermacher, 1999).

Los estudiantes, los alumnos, son seres humanos cuyo asentimiento y cooperación deben lograrse para que aprendan y para que el clima del aula esté impregnado de tolerancia y de respeto a los demás. Aunque sea posible mantener a los alumnos físicamente presos en el aula, no se les puede obligar a aprender. Para que lo hagan, ellos mismos deben, de una forma o de otra, aceptar entrar en el proceso de aprendizaje. Ahora bien, esa situación plantea al profesorado un problema que la bibliografía llama de motivación de los alumnos: para que los alumnos se impliquen en una tarea, deben estar motivados. Motivar a los alumnos es una actividad emocional y social que exige mediaciones complejas de la interacción humana: la seducción, la persuasión, la autoridad, la retórica, las recompensas, los castigos, etc. Esas mediaciones de la interacción plantean diversos tipos de problemas éticos, principalmente problemas de abuso, pero también de negligencia o de indiferencia en relación con ciertos alumnos. Por ejemplo, diversas investigaciones pusieron de manifiesto el hecho de que ciertos docentes tenían espontáneamente menos tendencia a dirigirse en clase a determinadas categorías de alumnos (Beaudoux y Noircent, 1998; Zeichner y Hoeft, 1996). Además, la distribución de la atención del docente entre los alumnos en el aula es uno de los problemas éticos más importantes constitutivos de la enseñanza (Lampert, 1985).

Podemos resumir ahora nuestras palabras del siguiente modo: una perspectiva epistemológica y ecológica del estudio de la enseñanza y de la formación para la docencia permite concebir una postura de investigación que lleva al estudio de los saberes docentes, tal como se movilizan y construyen en situaciones de trabajo. Los trabajos realizados de acuerdo con esta perspectiva muestran que los saberes docentes son temporales, plurales y heterogéneos, personalizados y situados, y que llevan consigo las señales de su objeto, que es el ser humano. Ahora bien, los conocimientos teóricos construidos por la investigación en las ciencias de la educación, en particular, los de la pedagogía y la didáctica que se imparten en los cursos de formación para la docencia, no conceden o conceden muy poca legitimidad a los saberes de los enseñantes, saberes creados y movilizados a través de su trabajo. En la formación inicial, los saberes codificados de las ciencias de la educación y los saberes

© narcea, s. a. de ediciones

profesionales están cercanos, pero no se interpenetran ni se interpelan mutuamente. Si admitimos la legitimidad de esta tesis, no podemos dejar de considerar ciertas cuestiones importantes para la investigación y para la formación universitaria. Estas cuestiones son las que examinaremos a continuación, a modo de conclusión.

## FORMACIÓN DEL PROFESORADO Y SABERES PROFESIONALES

En Norteamérica, los problemas de la formación para la docencia en el contexto universitario se conocen, discuten y examinan de forma recurrente. No hace mucho, en el contexto de las recientes reformas de la formación inicial, los profesores universitarios, tanto estadounidenses como canadienses, hicieron grandes balances y pronósticos sombríos, motivados, en gran parte, por el conservadurismo y la inercia de las facultades y los departamentos de educación (Fullan y cols., 1998; Lessard y cols., 1999; Tom, 1997). Las dificultades señaladas abarcan todo el espectro de los problemas que pueden encontrarse en los ambientes institucionales. No obstante, nosotros nos limitaremos a la discusión de problemas de naturaleza epistemológica, problemas que se hacen cada vez más patentes a través de los resultados de estudios sobre las características de los saberes profesionales de los docentes. Tras la discusión de esos problemas, propondremos opciones de trabajo y tareas que deben realizar los profesores universitarios con el fin de reconstituir el campo epistemológico de la formación para la docencia.

### Problemas epistemológicos del modelo universitario de formación

Los cursos de formación para el profesorado se idean globalmente según un modelo aplicacionista del conocimiento: los alumnos pasan cierto número de años asistiendo a clases basadas en disciplinas y constituidas por conocimientos teóricos. Después, o durante esas clases, van a hacer prácticas para "aplicar" esos conocimientos. En fin, cuando termina la formación, comienzan a trabajar solos, aprendiendo su oficio en la práctica y constatando, en la mayoría de los casos, que esos conocimientos teóricos no se aplican con facilidad a la acción cotidiana (Wideen y cols., 1998).

Ese modelo aplicacionista no es sólo ideológico y epistemológico, sino también institucionalizado mediante todo el sistema de prácticas y carreras universitarias. Por ejemplo, la investigación, la formación y la práctica constituyen, en ese modelo, tres polos separados: los investigadores producen conocimientos que se transmiten después en el momento de la formación y, por último, se aplican en la práctica. La producción de los conocimientos, la

© narcea, s. a. de ediciones

formación relativa a esos conocimientos y la movilización de los conocimientos en la acción se convierten, a partir de ese momento, en problemáticas y en cuestiones completamente separadas, que competen a diferentes grupos de agentes: los investigadores, los formadores y los profesores. Por su parte, cada uno de esos grupos de agentes está sometido a exigencias y a trayectorias profesionales de acuerdo con los tipos de carrera en juego. En general, los investigadores tienen interés por abandonar la esfera de la formación del profesorado y por evitar dedicar tiempo a los espacios de práctica: ante todo, deben escribir y hablar ante sus colegas, conseguir subvenciones y formar a otros investigadores por medio de una formación de alto nivel —doctorado o posdoctorado— cuyos candidatos no se destinan a la enseñanza primaria o secundaria.

El modelo aplicacionista lleva consigo cierto número de problemas fundamentales bastante conocidos y documentados en la actualidad; recordemos solamente dos de entre los más importantes:

1. Está ideado según una lógica disciplinaria y no según una lógica profesional centrada en el estudio de las tareas y las realidades del trabajo de los docentes. Ahora bien, la lógica disciplinaria presenta dos limitaciones importantes para la formación como profesionales:

- por una parte, al ser monodisciplinar, está muy fragmentada y especializada: las disciplinas (psicología, filosofía, didáctica, etc.) no tienen relación entre sí; constituyen unidades autónomas cerradas en sí mismas y de corta duración y, por tanto, influyen poco en los alumnos.
- por otra parte, la lógica disciplinaria está regida por cuestiones de conocimiento y no por cuestiones de acción. *En una disciplina, aprender es conocer*. Sin embargo, en una práctica, aprender es hacer y conocer haciendo. En el modelo aplicacionista, el conocer y el hacer están disociados y se tratan por separado en unidades de formación distintas y separadas. Además, el hacer está subordinado, temporal y lógicamente, al conocer, pues a los alumnos de los cursos de formación del profesorado se les enseña que, para hacer las cosas bien deben conocer bien y, a continuación, aplicar su conocimiento a la acción.

Desde el punto de vista epistemológico, ese modelo dominante de conocimiento se basa en la relación sujeto-objeto. Parte del principio de que un sujeto dotado de un equipamiento mental —por ejemplo, estructuras cognitivas, representaciones, mecanismos de procesamiento de la información, etc.— se sitúa, en cierto modo, ante el objeto del que extrae y filtra ciertas informaciones a partir de las cuales emite proposiciones más o menos válidas sobre el objeto. Esas proposiciones pueden ser aserciones empíricas sobre el objeto o, incluso, proposiciones de acción concebidas a partir del saber empírico disponible. En ambos casos, el hablante (por ejemplo, un biólogo) y el actor (por ejemplo, un ingeniero) se refieren a un saber proposicional. En el

© narcea, s. a. de ediciones

primer caso, el hablante sostiene que sus proposiciones con respecto al objeto son válidas (por ejemplo, A causa B); en el segundo caso, el actor sostiene que esas proposiciones son eficaces en la acción (por ejemplo, si A, entonces B). Ese modelo es el de la ciencia empírica de la naturaleza, según la concepción positivista-instrumental (Habermas, 1987). Se asemeja a lo que Durand (1996) llama modelo de la encomienda, en el que las situaciones de acción se abordan de acuerdo con el postulado de la existencia en el actor de estructuras cognitivas previas a la acción y a partir de las cuales el agente actúa, dirigiendo de cierta manera la acción en función de sus estructuras cognitivas.

Ahora bien, en la acción, el pensamiento humano no parece que funcione como sugieren estos modelos. Como ya mostramos antes, un docente sumergido en la acción, en el aula, no piensa, como afirma el modelo positivista del pensamiento, como un científico, un ingeniero o un lógico. Los conocimientos proposicionales sobre la enseñanza, basados en la lógica disciplinaria, conocimientos transmitidos durante la formación, constituyen, por tanto, una falsa representación de los saberes de los profesionales con respecto a su práctica.

2. Este modelo trata a los alumnos como espíritus vírgenes y no tiene en cuenta sus creencias y representaciones anteriores con respecto a la enseñanza.[1] En la mayoría de los casos, se limita a proporcionarles conocimientos proposicionales, informaciones, pero sin ejecutar un trabajo profundo sobre los filtros cognitivos, sociales y afectivos a través de los cuales los futuros enseñantes reciben y procesan esas informaciones. Sin embargo, como dijimos no hace mucho, esos filtros se mantienen fuertes y estables en el decurso del tiempo, pues provienen de la historia de vida de los individuos y de su historia escolar. En consecuencia, la formación para la docencia tiene una influencia pequeña sobre lo que piensan, creen y sienten los alumnos antes de comenzar. En realidad, terminan su formación sin que se hayan conmovido sus creencias, que son las que reactualizarán en el momento de aprender la profesión en la práctica y serán reforzadas, habitualmente, por la socialización en la función de enseñante y por el grupo de trabajo en las escuelas, comenzando por los colegas, los docentes con experiencia.

## Posibilidades prometedoras y campo de trabajo para los investigadores universitarios

Desde hace unos años, vienen estudiándose en distintos países diversas posibilidades, con la intención de reconstruir los fundamentos epistemológi-

[1] De acuerdo con el sentido amplio que damos al término "saber" en este texto, atribuimos, en el ámbito de la formación inicial del profesorado, un estatus epistemológico a las creencias y representaciones que los alumnos de magisterio y los futuros profesores de secundaria poseen con respecto a la enseñanza. Esas creencias y representaciones actúan como conocimientos previos que calibran las experiencias de formación y orientan sus resultados.

© narcea, s. a. de ediciones

cos de la profesión. Esas posibilidades se refieren a amplios campos de trabajo que se traducen en tareas concretas para los profesores universitarios: La *primera tarea* se viene realizando desde hace más o menos veinte años en los Estados Unidos y consiste en la elaboración de un repertorio de conocimientos para la enseñanza, basado en el estudio de los saberes profesionales de los maestros y profesores, tal como éstos los utilizan y movilizan en los diversos contextos de su trabajo cotidiano. Esa tarea supone que los investigadores universitarios trabajen en las escuelas y en las aulas en colaboración con los profesores no universitarios, considerándolos como colaboradores de los investigadores y no como sujetos u objetos de investigación, es decir, como coinvestigadores o, mejor aún, como coelaboradores de la investigación sobre sus propios saberes profesionales (Gauthier y cols., 1997; Zeichner y Caro-Bruce, 1999). Este campo de trabajo es prometedor y, al mismo tiempo, está lleno de trampas, pues exige un cuestionamiento de los fundamentos de las identidades profesionales de los colaboradores (investigadores y enseñantes no universitarios), así como la capacidad de navegar a voluntad por las culturas profesionales y organizativas, hasta ahora mantenidas a distancia (Raymond y Lenoir, 1998). Por ejemplo, para los educadores no siempre es fácil teorizar sobre su práctica y formalizar sus saberes, que consideran personales, tácitos e íntimos. Para los investigadores, la legitimación de los saberes de los docentes no universitarios está lejos de finalizar. La tarea de construcción de un repertorio de saberes basado en el estudio de los saberes profesionales de los maestros no universitarios supone, por tanto, un examen crítico de las premisas que fundamentan las creencias de unos y de otros en relación con la naturaleza de los conocimientos profesionales. Asimismo, lleva a un cuestionamiento crítico con respecto a las concepciones y a la relación con los saberes en los que fueron socializados los investigadores y los docentes en su formación y carreras respectivas.

La *segunda tarea* consiste en introducir dispositivos de formación, de acción y de investigación que no estén exclusiva ni principalmente regidos por la lógica que orienta la constitución de los saberes y las trayectorias de las carreras del medio universitario. En otras palabras, estos dispositivos deben ser pertinentes para los docentes y útiles para su práctica profesional. Deben tener en cuenta sus necesidades y ser coherentes en lo que se refiere a su bagaje, a sus saberes, a sus modos de simbolización y de acción. Lo que llamamos en Quebec "escuelas de investigación" y "escuelas asociadas", y en los Estados Unidos "escuelas de desarrollo profesional", constituyen espacios para la implantación de tales dispositivos. No obstante, es preciso hacer avanzar estas iniciativas y hacer que las Facultades de Educación o de Ciencias de la Educación formen parte de esos espacios, lo que supone, principalmente, que los maestros participen, de distintas maneras, en la formación de sus futuros colegas (Raymond y Lenoir, 1998). La ampliación de los papeles de los profesores asociados en la formación para el magisterio, en particular su participación en las comisiones de elaboración y de evaluación de los programas de

© narcea, s. a. de ediciones

formación y en los equipos de investigación sobre la formación y sobre la enseñanza, constituyen espacios fértiles para los debates sobre el carácter plural y heterogéneo de los saberes docentes.

La *tercera tarea* es, por ahora, utópica, aunque haya sido probada en diversos lugares, sobre todo en Inglaterra, donde desde 1992 la responsabilidad de dos tercios de la formación inicial se transfirió al medio escolar. Los balances, aún inciertos, de esa iniciativa del Gobierno británico, que algunos atribuyen a motivos políticos, no pueden eximirnos de la responsabilidad ni del trabajo de prestar nuestra contribución: es preciso romper la lógica disciplinaria universitaria en los cursos de formación profesional. No estamos diciendo que sea preciso hacer que desaparezcan las disciplinas de la formación de los docentes no universitarios; decimos solamente que es preciso hacer que contribuyan de otra manera y retirarles, donde aún exista, el control total de la organización de los cursos. Esa tarea es difícil, entre otras cosas porque exige una transformación de los modelos de carrera en la Universidad, con todos los prestigios simbólicos y materiales que los justifican. Supone, por ejemplo, que el valor real del trabajo de formación y del trabajo de investigación en colaboración con los profesores no universitarios se reconozca en los criterios de promoción universitaria. Además, para impedir la fragmentación de los saberes característica de la lógica disciplinaria, esa tarea implicaría la creación de equipos de formación pluricategoriales (responsables de disciplinas, profesores no universitarios, directores escolares, pedagogos, especialistas en didáctica) estables y responsables de los muchos alumnos que permanecen juntos durante toda la duración de su formación. La lógica de la socialización profesional, con sus ciclos de continuidades y rupturas, sus experiencias de iniciación (la primera clase, el primer grupo, la primera inauguración del curso lectivo, etc.), sus cuestionamientos de identidad y éticos, su relación compleja con los saberes de diversas fuentes, sus urgencias en la toma de decisiones, sus momentos reflexivos entreverados de afectos y proselitismo, debe excluir progresivamente la lógica disciplinaria como fundamento de la formación.

Finalmente, *la cuarta y última tarea* nos parece la más urgente. Creemos que ya es hora de que los profesores universitarios de educación comiencen también a realizar investigaciones y reflexiones críticas sobre sus propias prácticas de enseñanza. En la Universidad tenemos con mucha frecuencia, la sensación de que carecemos de prácticas de enseñanza, que nosotros mismos no somos profesionales de la enseñanza o que nuestras prácticas de enseñanza no constituyen objetos legítimos de investigación. Este error hace que evitemos los cuestionamientos sobre los fundamentos de nuestras prácticas pedagógicas, en particular, nuestros postulados implícitos sobre la naturaleza de los saberes relativos a la enseñanza. Al no problematizarla, nuestra propia relación con los saberes adquiere con el paso del tiempo, la opacidad de un velo que turba nuestra visión y restringe nuestras capacidades de reacción. En fin, esa ilusión hace que exista un abismo enorme entre nuestras "teorías pro-

© narcea, s. a. de ediciones

fesadas" y nuestras "teorías practicadas": elaboramos teorías de la enseñanza y del aprendizaje que sólo son buenas para los demás, para nuestros alumnos y para los docentes no universitarios. Si sólo son buenas para los otros y no para nosotros mismos, quizá eso sea la prueba de que esas teorías no valen nada desde el punto de vista de la acción profesional, comenzando por la nuestra.

© narcea, s. a. de ediciones

# 8

# Ambigüedad del saber docente*

EN EN EL SECTOR EDUCATIVO de Norteamérica, las reformas relativas a la formación del profesorado y a la profesión docente han predominado en la última década. Esas reformas intensas y costosas están en vigor desde hace diez años, más o menos, y empiezan a dar sus primeros frutos que, a veces, tienen un sabor medio amargo. En consecuencia, ha llegado el momento de los primeros balances críticos con respecto a los resultados, pero también a los problemas generados por las reformas relativas a la formación del profesorado en el medio universitario. Este texto se sitúa en la perspectiva de ese balance y propone una reflexión dividida en tres momentos:

- Recordaremos de forma sucinta los grandes objetivos de las reformas relativas a la formación del profesorado y a la profesión docente en Norteamérica, mostrando, al mismo tiempo, las dificultades y obstáculos encontrados tras diez años de implantación.
- Presentaremos el modelo de formación profesional propuesto por las reformas, mostrando sus impactos en la formación y en la investigación universitaria.
- Discutiremos el lugar ocupado por el saber del profesorado en ese modelo y, de manera más amplia, en las mismas reformas.

* Publicado inicialmente en Tardif, M. (2000): "Ambigüidade do saber docente nas reformas relativas à formação universitária para o magistério". *Revista Vertentes*, n.º 15, 24-44 (Brasil).

© narcea, s. a. de ediciones

## LA ERA DE LAS REFORMAS Y SUS OBJETIVOS MÁS IMPORTANTES EN LA DÉCADA DE 1990

Según *The Holmes Group*[1] (1986; 1990; 1995), que fue junto con el *Carnegie Forum on Education and Economy* (1986), la *National Commission on Teaching and America's Future* (NCTAF, 1996) y Goodlad, Soder y Sirotnik (1990a, b, c), uno de los principales actores del movimiento reformista, las reformas de la formación del profesorado debían orientarse en relación con cinco objetivos principales bastante ambiciosos, que fueron recogidos, a continuación y de distintas maneras, por la mayoría de las Universidades estadounidenses y canadienses que emprendieron el mismo proceso[2]:

1. Hacer más sólida, desde el punto de vista intelectual, la formación del profesorado, sobre todo a través de una formación universitaria de alto nivel (idealmente un *master degree*, o sea, una formación de cinco años de Universidad) y también mediante la investigación en ciencias de la educación y la construcción de un repertorio de conocimientos específicos de la enseñanza. Este primer objetivo exige, en concreto, que se desarrollen en las Facultades de Educación, programas de investigación más eficaces y susceptibles de ofrecer a los futuros docentes los conocimientos necesarios para perfeccionar su práctica. En 1986 y 1987, dos de los textos principales de Shulman presentaron a la comunidad de los investigadores un balance crítico relativo a los programas de investigación en vigor entonces, al tiempo que proponían nuevas orientaciones para los trabajos sobre la enseñanza. Ese objetivo de perfeccionamiento de la formación del profesorado contrastaba, en aquella época, con la situación vigente en las escuelas, en las que una proporción significativa (el 27,4%) de los nuevos enseñantes no poseía ningún título legal o poseía una titulación inferior al nivel normalmente exigido (NCTAF, 1996, p. 15). Esa proporción era aún mayor en los medios menos favorecidos y en ciertas materias enseñadas en secundaria (matemáticas, física, etc.).

2. Reconocer entre los docentes, tanto en su formación como en su titulación y en su trabajo, diferencias de calidad y de actuación en lo que se refiere a los conocimientos y habilidades. Este objetivo se traduce en la

[1] Recordemos que el *Holmes Group* estaba compuesto, en principio, por los decanos de las Facultades de Educación de una centena de Universidades llamadas de investigación, de entre las 250 Universidades estadounidenses que ofrecen el doctorado en Educación.

[2] El texto que sigue es una traducción libre, pero bastante desarrollada y comentada, del siguiente extracto: 1. to make the education of teachers intellectually more solid; 2. to recognize differences in teachers' knowledge, skill, and commitment, in their education, certification, and work; 3. to create standards of entry to the profession -examinations and educational requirements- that are professionally relevant and intellectually defensible; 4. to connect our own institutions to schools; 5. to make schools better places for teachers to work and to learn.

© narcea, s. a. de ediciones

institucionalización de una verdadera carrera docente, que debería contemplar distintos estatus y diversos niveles de remuneración vinculados a la actuación de los enseñantes, a su nivel de formación, etc. En concreto, significa que no son equivalentes todos los profesores y que unos son "mejores" que otros. Si esta propuesta se llevara a la práctica en serio, provocaría, necesariamente, la introducción de una especie de meritocracia profesional entre los enseñantes, cosa a la que se opone el igualitarismo tradicional defendido por los sindicatos y asociaciones de docentes, pero también al modelo bastante horizontal de carrera que prevalece en la docencia.

3. Instaurar normas de acceso a la profesión —exámenes y requisitos educativos— que sean profesionalmente adecuadas e intelectualmente defendibles. Esas normas se inspiran en la profesionalidad y pretenden evaluar y controlar la calidad de la formación del profesorado y de la enseñanza, por ejemplo, implantando estrategias de reclutamiento de los mejores alumnos de las Facultades de Educación, estableciendo niveles elevados de definición de la excelencia en la enseñanza, procediendo a la evaluación y al reconocimiento de los programas universitarios por organismos externos a las Universidades, etc. En Norteamérica, las corporaciones profesionales desempeñan ese papel en las distintas profesiones.
4. Establecer una relación entre las instituciones universitarias de formación del profesorado y las escuelas. Junto con el anterior, éste es, sin duda, el objetivo más importante de las reformas. Se traduce en la creación de diferentes redes de cooperación entre las Universidades y las escuelas. De este modo, las escuelas se convierten en lugares de formación, de innovación, de experimentación y de desarrollo profesional, pero también, idealmente, en lugares de investigación y de reflexión crítica. En los Estados Unidos, las *Professional Development Schools* y los *Centers of Pedagogy*, principalmente, garantizan la implantación de esas redes en las que los profesores de Universidad y los docentes con experiencia toman parte y colaboran en la formación de los profesores principiantes. En Canadá existen diversas iniciativas similares, principalmente en Quebec, en donde se implantó en la última década una importante red de escuelas asociadas a las Universidades.
5. Finalmente, hacer que las escuelas se conviertan en lugares más favorables para el trabajo y el aprendizaje de los enseñantes, por ejemplo, dando mucho más espacio y tiempo para que los docentes puedan innovar e implantar nuevos métodos de enseñanza, para que se pongan de acuerdo y desarrollen una profesionalidad colegiada, etc. Con este quinto objetivo, se pretende también desburocratizar las escuelas y dar más autonomía a los maestros en la gestión de los centros y en la formulación de los proyectos pedagógicos locales.

© narcea, s. a. de ediciones

Es preciso recordar que estos *cinco objetivos* se insertan en un proyecto más amplio, que es el de la *profesionalización de la enseñanza* y de la *formación del profesorado.* Inspirándose en el modelo de las profesiones liberales y principalmente en el de la medicina, la profesionalización representa una tentativa de elevar la calidad y el prestigio de la enseñanza, tanto desde los puntos de vista científico e intelectual como social y económico.

En Canadá y en los Estados Unidos, estas reformas relativas a la formación del profesorado han consumido mucha energía y mucho tiempo en los últimos quince años. Han suscitado una auténtica movilización general, no sólo en las Facultades y Departamentos de Educación y en el medio escolar, sino también en los Ministerios de Educación y en las demás instancias sociopolíticas relacionadas con la enseñanza. A veces, han llegado a modificar profundamente los currículos universitarios de formación del profesorado y en ciertos casos han transformado los modelos de los profesores de Universidad que trabajan en las ciencias de la educación. También han exigido una inversión extremadamente importante por parte de las escuelas y de sus docentes, principalmente con respecto a la formación práctica, a las prácticas de enseñanza de los alumnos de formación del profesorado y al acompañamiento de los futuros docentes. Por ejemplo, en ciertos estados de los Estados Unidos y en determinadas provincias canadienses, aproximadamente uno de cada dos profesores trabaja en la formación práctica y en la tutoría de los alumnos de prácticas. Por último, estas reformas han conducido a nuevas propuestas con el fin de mejorar y hacer más eficaz la investigación universitaria sobre la formación del profesorado y sobre la profesión docente; en ciertos casos, han transformado las prácticas de investigación vigentes y provocado la creación de diversos programas de investigación orientados de acuerdo con el proyecto de crear un repertorio de conocimientos profesionales para la enseñanza.

¿Cuáles son los resultados de todas estas reformas? En los últimos años, diversos profesores universitarios, tanto estadounidenses como canadienses, han realizado extensos balances, con pronósticos a veces sombríos sobre los problemas de la formación del profesorado en el contexto universitario (Fullan y cols., 1998; Lessard y cols., 1999; Tom, 1997; Pinar, 1998; Judge, 1998; Wideen, Mayer-Smith y Moon, 1998; Labaree y Pallas, 1996; Tardif, Lessard y Gauthier, 1998, etc.). Los problemas identificados por estos autores abarcan gran cantidad de dificultades. Recordemos algunos de los que se apuntan con mayor frecuencia.

Por ejemplo, algunas dificultades se derivan de la insuficiente financiación de las reformas: se pide mucho a los profesores y a los universitarios, pero sin ofrecerles siempre los medios concretos y el apoyo necesario para llevar a la práctica los ideales reformistas. Por eso, tanto en las Universidades como en los centros escolares, los actores de las bases se sienten con frecuencia agobiados y, a veces, incapaces de seguir el ritmo de las reformas, por falta de recursos suficientes. En muchos casos, las nuevas actividades impulsadas

© narcea, s. a. de ediciones

por las reformas se añaden, sin más, a las antiguas, provocando una sobrecarga de trabajo. Los proyectos más innovadores siguen siendo característicos de pequeños grupos de profesores y de universitarios que, por falta de tiempo y de medios, se sienten aislados y a veces marginados.

Diversos autores (Fullan y cols., 1998; Hargreaves, 1997; Tardif, Lessard y Gauthier, 1998, etc.) constatan también la gran cantidad de dificultades derivadas de la formación de una auténtica asociación entre escuelas y Universidades. En la mayoría de los casos, las Universidades y las Facultades de Educación continúan asegurando las redes de formación del profesorado, y los profesores de escuela participan poco en la elaboración, implantación y evaluación de los currículos universitarios. Además, las Universidades y las escuelas tienen un calendario de trabajo sobrecargado y no disponen de tiempo ni de recursos para realizar los objetivos, a veces muy ambiciosos, de las reformas, y para concentrarse en la perspectiva de cambio deseada. De ahí se deriva una dispersión de esfuerzos y la ausencia de una visión común y coherente, al mismo tiempo, de los colaboradores en el cambio.

Otro objetivo central de las reformas era mejorar la formación intelectual de los futuros docentes. Ahora bien, ciertos autores constatan que esa formación sigue siendo muy técnica y, con mucha frecuencia, agota las dimensiones teóricas y conceptuales en detrimento de las cuestiones utilitarias y prácticas (Labaree y Pallas, 1996; Pinar, 1998). Además, ocasiona una disminución de las disciplinas fundamentales (filosofía, sociología, economía, etc.) en el currículo de la formación del profesorado, lo que puede reducir las Ciencias de la Educación a la formación profesional.

En lo que respecta a la mejora de la vida profesional de los profesores de las escuelas, las cosas no han cambiado en los últimos años, pues dependen de diversos factores sobre los que los educadores y los universitarios tienen poco o ningún control. Por ejemplo, aún hoy, los docentes disponen de muy poco tiempo para dedicar a su propio desarrollo profesional o a debates colectivos sobre los problemas de la enseñanza. Por su parte, las direcciones de los centros han seguido distanciándose del profesorado y constituyen en la actualidad un universo administrativo distinto de la enseñanza. Fundamentalmente, como constata Donahoe (1993), ni la escuela actual ha seguido en realidad las reformas ni el trabajo de los docentes ha cambiado en los últimos quince años: continúa siendo bastante individual e incluso individualista, y permanecen los métodos de enseñanza y aprendizaje tradicionales.

En lo que se refiere a los cursos universitarios de formación del profesorado, la mayoría sigue estando dominada también por las formas tradicionales de enseñanza y por lógicas disciplinarias y no por lógicas profesionales; además, se observa que existe una división del trabajo y una separación importante entre los profesores y los responsables de la formación práctica. Los currículos universitarios son aún demasiado fragmentarios, basados en

© narcea, s. a. de ediciones

contenidos demasiado especializados, impartidos en unidades didácticas de corta duración y sin relación entre sí, con escaso impacto en los alumnos.

Finalmente, a pesar de los importantes esfuerzos de los investigadores del área de la educación, la cuestión de la construcción de un repertorio de conocimientos profesionales para la enseñanza (que responde al primer objetivo del *Holmes Group*) está lejos de resolverse. Para ciertos autores esa cuestión da a entender que los enseñantes sólo necesitarían las ciencias y técnicas para enseñar; otros resaltan el carácter provisional y muy contingente aún de los resultados de las investigaciones que, por el momento, no son de gran provecho.

En suma, como puede verse no faltan críticas a las reformas relativas a la formación del profesorado. No obstante, sería un error creer que son un completo fracaso. Al contrario, también han tenido como resultado iniciativas muy positivas para la formación de los docentes. Por ejemplo, en Norteamérica, la formación del profesorado se convirtió en las Universidades, en un proceso más serio que antes e, incluso, las autoridades universitarias y las facultades de disciplinas tradicionales reconocen su importancia. En los Estados Unidos y en Canadá, se constata también la existencia de esfuerzos importantes para elevar el nivel de calidad de la formación de los docentes: en general, se ha producido un aumento de un año o más, por lo menos, de la duración de los cursos[3] y la parte dedicada a la formación práctica ocupa ahora una parte destacada del currículo. En los Estados Unidos, el *National Council for Accreditation of Teacher Education* (NCATE[4]) y el *National Board for Professional Teaching Standards* (PBTST[5]) implantaron modelos más elevados de formación y de práctica profesionales. En Canadá, la creación de órdenes profesionales en la Columbia Británica y en Ontario va en esa misma dirección. Además, las relaciones entre las Universidades y las Escuelas se han multiplicado y estabilizado y, a pesar de ciertas tensiones inevitables, podemos hablar de asociaciones de éxito en varios casos, sobre todo si comparamos la situación actual con la que prevalecía en las décadas anteriores. Con respecto a la investigación sobre la enseñanza, se han producido progresos

[3] Hay que señalar que el proyecto de hacer que la formación del profesorado alcanzara el nivel del *master degree* no se ha materializado en los Estados Unidos ni en Canadá, pues, por una parte, no todas las Universidades que se dedican a la formación del profesorado tienen capacidad para realizar esa transformación, pues algunas de ellas sólo llegan al nivel de la graduación. Por otra parte, hay que subrayar que esa medida acarrea unos costes muy elevados para los alumnos, que deben asumir, por lo menos, cinco años de formación universitaria.

[4] El NCATE está vinculado a la Asociación Norteamericana de Escuelas de Formación del Profesorado, que reúne unas 500 instituciones de formación del profesorado, o sea, algo menos de la mitad de las 1.300 escuelas y Universidades que forman a maestros y profesores no universitarios en los Estados Unidos.

[5] El PBTST tiene su origen en el Carnegie Forum y su misión consiste en formular modelos o pruebas para evaluar la competencia disciplinaria y pedagógica de docentes que actúan en 30 áreas de enseñanza.

© narcea, s. a. de ediciones

innegables, como muestra el crecimiento y la solidez de la producción científica dedicada al estudio de la enseñanza (Gauthier y cols., 1998). Por último, aunque la financiación de la educación sea un problema recurrente, no se puede negar que los Gobiernos norteamericanos han invertido mucho dinero para mejorar la formación del profesorado y la calidad de la enseñanza en las escuelas.

A causa de estos elementos positivos, la mayoría de los autores anteriores, que formularon críticas contra las reformas, también concuerdan en que iban, y aún van, en la buena dirección. Como ocurre con frecuencia en reformas de tan gran calado, los problemas se derivan menos de los principios que las inspiran que de su propia implantación, que se encuentra con todo tipo de dificultades. Esto mismo lleva a Fullan y cols. (1998, p. 8) a decir que, de momento, no necesitamos más innovaciones ni nuevos cambios, sino reforzar nuestra capacidad de asumirlas y de trabajar con ellas.[6]

No obstante, para comprender mejor las tendencias, problemas y desafíos actuales de las reformas, es necesario comprender bien el modelo de formación profesional que tratan de implantar. De hecho, además de la diversidad de sus objetivos, ¿a qué se refieren exactamente? ¿Qué modelo de formación proponen y cuáles son los fundamentos conceptuales de ese modelo? ¿Cómo conciben la enseñanza y qué papel atribuyen al profesorado?

## MODELO ACTUAL DE FORMACIÓN PROFESIONAL DEL PROFESORADO

Las reformas norteamericanas no sólo exigen una transformación sustancial de cursos y contenidos, sino también de los mismos fundamentos de la formación para la docencia en las Universidades. En esencia, conducen a concebir la enseñanza como una actividad profesional de alto nivel, a ejemplo de las profesiones liberales, como la Medicina o el Derecho, que se apoyan en un sólido repertorio de conocimientos fuertemente articulado e incorporado a las prácticas profesionales, actividad ésta que es, al mismo tiempo, enriquecedora y alimentada por esos conocimientos, gracias a la contribución de profesores con experiencia y a los investigadores que con ellos colaboran.

En cuanto profesionales, se considera a los profesores como prácticos "reflexivos" que producen saberes específicos de su propio trabajo y son capaces de deliberar sobre sus propias prácticas, de objetivarlas y compartirlas, de perfeccionarlas y de introducir innovaciones susceptibles de aumentar su eficacia. La práctica profesional no se considera, por tanto, como un sim-

[6] "We don't need more innovations; we need a greater capacity to deal with them".

© narcea, s. a. de ediciones

ple campo de aplicación de teorías elaboradas fuera de ella, por ejemplo, en los centros de investigación o en los laboratorios. *Se convierte en un espacio original y relativamente autónomo de aprendizaje y de formación para los futuros prácticos, así como un espacio de producción de saberes y de prácticas innovadoras por los docentes con experiencia*. Esta concepción exige, por tanto, que la formación profesional se redirija hacia la práctica y, por consiguiente, hacia la escuela en cuanto lugar de trabajo de los profesores. En esa perspectiva, los saberes (conocimientos, competencias, habilidades, etc.) transmitidos por las instituciones de formación (Universidades, escuelas de magisterio, centros profesionales, IUFM, etc.) deben concebirse y adquirirse en estrecha relación con la práctica profesional de los docentes en las escuelas.

En concreto, ese modelo lleva consigo la implantación de nuevos dispositivos de capacitación que imprimen un vaivén constante entre la práctica profesional y la formación teórica, entre la experiencia concreta en las aulas y la investigación, entre los docentes y los formadores universitarios. En la mayoría de los países que han seguido este modelo, esos nuevos dispositivos de formación toman o tratan de tomar forma en organizaciones nuevas (escuelas profesionales, en Inglaterra; escuelas asociadas, en Quebec; *Professional Development Schools*, en los Estados Unidos; MAPFEN, en Francia, etc.) que proporcionan un enlace orgánico entre la formación universitaria y el ejercicio de la profesión. Esos dispositivos dan origen a nuevas prácticas e instrumentos de formación, como prácticas formativas de larga duración, la memoria profesional, la alternancia entre formación y trabajo, el análisis reflexivo, la supervisión a cargo de tutorías, el estudio de las prácticas, etc. Finalmente, provocan, necesariamente, la aparición de nuevos actores situados en la interfaz entre la formación y la profesión: profesores asociados, responsables de las etapas de práctica, mentores, tutores, supervisores universitarios que trabajan en el ambiente escolar, investigadores que trabajan en colaboración con los docentes, etc.

Por último, este modelo de formación profesional se apoya en la idea de que la formación del profesorado supone un *continuum* en el que, durante toda la carrera docente, las fases de trabajo deben alternar con fases de formación continua. De acuerdo con ese punto de vista, en la formación profesional pueden percibirse, por lo menos, cuatro fases de formación para la profesión que son cronológicamente distintas y apuntan a la adquisición de saberes y de competencias diferenciadas. Esas fases se expresan en la larga duración y en la variedad de la formación de los docentes, que comienza antes de la Universidad, durante la formación escolar anterior, se transforma en la formación universitaria inicial, se valida en el momento del ingreso en la profesión, en los primeros años, y prosigue durante una parte importante de la vida profesional. En suma, las fuentes de formación profesional de los docentes no se limitan a la formación inicial en la Universidad; se trata, en el verdadero sentido del término, de una formación continua y continuada que abarca toda la carrera docente.

© narcea, s. a. de ediciones

Hay que subrayar que ese modelo de formación profesional no representa un caso aislado y peculiar de los docentes. Al contrario, encontramos procesos semejantes en diversas profesiones y formaciones profesionales "universitarizadas". Este modelo tiene su origen en una "nueva epistemología de la práctica profesional", defendida principalmente por Schön (1987, 1994), Argyris y Schön (1974) y Saint-Arnaud (1992), así como por diversos investigadores de los continentes europeo y americano (Calderhead, 1987; Bolster, 1983; Doyle, 1986; Altet, 1994; Perrenoud, 1994; 1996). *Esa epistemología se basa en el principio según el cual la práctica profesional constituye un lugar original de formación y de producción de saberes por los prácticos*, pues es portadora de condiciones y de condicionantes específicos que no se encuentran en otra parte ni pueden ser reproducidos "artificialmente", por ejemplo, en un contexto de formación teórica en la Universidad o en un laboratorio de investigación.

De acuerdo con esta perspectiva, la práctica profesional adquiere una realidad propia, bastante independiente de los constructos teóricos de los investigadores y de procedimientos elaborados por tecnólogos de la acción. Por eso, constituye un lugar de aprendizaje autónomo e imprescindible. Lugar tradicional de *movilización* de saberes y de competencias específicas, la práctica se considera como una instancia de *producción* de esos mismos saberes y competencias; al incorporar una parte de la formación, la práctica se convierte, al final, en un espacio de *comunicación* y de *transmisión* de esos saberes y competencias. Esa visión rompe profundamente con el modelo tradicional que establecía una separación nítida entre los lugares de movilización (el mundo del trabajo), de producción (el mundo de la investigación) y de comunicación (el mundo escolar) de los saberes y de las competencias.

La aplicación de ese modelo supone cierto número de transformaciones importantes de las prácticas vigentes en materia de formación del profesorado, tanto inicial como continua, así como en términos de investigación. A continuación, nos gustaría describir y comentar brevemente esas transformaciones.

La formación inicial pretende habituar a los alumnos —los futuros profesores— a la práctica profesional de los docentes y a hacer de ellos prácticos "reflexivos". En concreto, eso significa, en principio, que los programas de formación de los profesores deben organizarse en función de un nuevo centro de gravedad: la formación cultural (o general) y la formación científica (o disciplinaria), a través de las disciplinas contribuyentes (psicología del aprendizaje, sociología de la educación, didáctica, etc.), deben estar vinculadas a la formación práctica, que se convierte, entonces, en el marco de referencia obligatorio de la formación profesional. La formación general y la formación disciplinaria ya no pueden concebirse sin relación con la formación práctica. De hecho, una de las tendencias actuales consiste en considerar que la formación general debe adquirirse antes de la formación inicial, que se centraría, sobre todo, en la formación para la *cultura profesional* de los docentes: conocimiento del sistema escolar, historia de la profesión, sociología de la juventud, ética

© narcea, s. a. de ediciones

profesional, etc. En ese sentido, la formación disciplinaria debe vincularse al ejercicio de la profesión. Por tanto, se lleva a los formadores universitarios a especificar las aportaciones de su propia disciplina en función de la práctica profesional de los profesores.

Eso significa, después, en la distribución temporal de los programas, conceder un espacio sustancial a la formación práctica en el medio escolar: etapas de prácticas de larga duración, contactos rápidos y frecuentes con los ambientes de la práctica, cursos dedicados al análisis de las prácticas, estudio de casos, etc.

Finalmente, significa integrar a los profesores que trabajan en el medio escolar en el mismo *currículo* de formación inicial para la enseñanza, para convertirse, desde entonces, en verdaderos agentes de la formación de los futuros docentes. Mientras que tradicionalmente se situaban en la periferia de la formación inicial, hoy se trata de darles un espacio más importante. En última instancia, todos los profesores se convierten en formadores y se integran en las actividades de formación de los futuros profesores.

Ese desplazamiento del centro de gravedad de la formación inicial no significa que la formación pase a ser una instancia de reproducción de las prácticas existentes, ni que no lleve consigo un fuerte componente teórico. Ese desplazamiento significa, más bien, que la innovación, la mirada crítica, la "teoría" deben estar vinculadas a los condicionantes y a las condiciones reales de ejercicio de la profesión y contribuir, de ese modo, a su evolución y transformación. En ese sentido, la innovación, la mirada crítica y la "teoría" son ingredientes esenciales de la formación del práctico "reflexivo", capaz de analizar situaciones de enseñanza y las reacciones de los alumnos, como también las suyas, y capaz de modificar, al mismo tiempo, su comportamiento y los elementos de la situación, a fin de alcanzar los objetivos e ideales fijados por él. Desde ese punto de vista, se considera que un práctico "reflexivo" con experiencia practica un juicio pedagógico de alto nivel elaborado por él durante toda su carrera profesional.

La investigación en el área de la educación procura aclarar y, en lo posible, mejorar la formación inicial, proporcionando a los futuros educadores los conocimientos procedentes del análisis del trabajo docente en el aula y en la escuela.

Abordamos aquí la cuestión de la *knowledge base*, que se encuentra en la actualidad en el centro de las investigaciones sobre la enseñanza. En los últimos quince años, las censuras más constantes dirigidas a la investigación son las siguientes: se aleja demasiado de las prácticas concretas de los enseñantes; está demasiado fragmentada, por estar regida por las divisiones y subdivisiones específicas de las disciplinas científicas; tiene poca o ninguna influencia en las prácticas profesionales, pues, por regla general, está formulada en un lenguaje y en función de unos problemas que no son en absoluto perti-

© narcea, s. a. de ediciones

nentes ni útiles para los docentes ni para los estudiantes. Estas censuras son bastante preocupantes. En el fondo, plantean el problema de la falta de profesionalidad de los formadores universitarios del área de Educación quienes, durante varias décadas, no se preocuparon en absoluto por articular sus investigaciones con su formación.

No obstante, desde principios de la década de 1990 aproximadamente, la situación cambia: un número cada vez mayor de investigadores sale de sus laboratorios, de sus centros de investigación y de sus gabinetes para ir directamente al ambiente escolar —sobre todo a las aulas— a fin de analizar las situaciones concretas del trabajo docente en interacción con los alumnos. En los Estados Unidos, se calcula que existen actualmente miles y miles de investigaciones realizadas en las aulas. Esas investigaciones producen resultados que pueden utilizar los docentes para mejorar sus prácticas profesionales. De todos modos, lo más importante quizá es que esas investigaciones se basan globalmente en la idea de que los docentes poseen saberes (conocimientos, competencias, habilidades) que la investigación debe tratar de desvelar e incorporar a los programas de formación inicial. En otras palabras, la práctica profesional ya no se considera simplemente como un objeto o campo de investigación, sino un espacio de producción de la competencia profesional a cargo de los profesores. Desde ese punto de vista, la producción de conocimientos no es sólo un problema de los investigadores, sino también de todos los docentes.

Idealmente, la colaboración entre investigadores y profesores debe llevar a la definición de un repertorio de conocimientos relativo a las propias condiciones que definen el acto de enseñar en el medio escolar y, de modo más específico, en el aula. En este sentido, diversos trabajos actuales tratan de lo que Shulman (1986) llama "doble tarea de la enseñanza", es decir, la gestión de las interacciones en el aula y la transmisión y adquisición de los conocimientos. Doyle (1986) habla también de dos tareas principales que el docente debe realizar en el aula. La primera se refiere a lo que los anglófonos llaman "instrucción": enseñar los contenidos, cumplir el programa, tener la certeza de que se están dominando los diversos elementos, transmitir el gusto por el estudio de las diversas materias, etc. La segunda tiene que ver con las funciones de gestión de la clase: el docente debe organizar sus grupos, establecer reglas y formas de proceder, reaccionar ante los comportamientos inaceptables, encadenar las actividades, etc. Esas dos tareas constituyen el eje de la enseñanza en el aula y son las que, en la actualidad, procura documentar una parte importante de la investigación. Se trata, en esencia, de extraer del estudio de esas tareas principios, conocimientos y competencias que podrán reutilizarse en la formación del profesorado.

La formación continua se centra en las necesidades y situaciones vividas por los prácticos y diversifica sus formas: formación a través de los compañeros, formación a medida, en el ambiente de trabajo, integrada en una actividad de investigación colaborativa, etc.

© narcea, s. a. de ediciones

Una de las dudas más importantes que tenemos con respecto al movimiento de profesionalización de la enseñanza es, como indicamos antes, el hecho de considerar la captación o formación profesional como un *continuum* que se extiende a toda la carrera de los docentes e incluso más allá, pues ciertas experiencias de formación incluyen a docentes jubilados. Esto significa que, en vez de limitarse a la formación inicial, una parte importante de la formación profesional se retrasa hasta el momento del ingreso en la carrera y se perfecciona en el ejercicio continuo de la profesión.

Esa concepción tiene como consecuencia el hecho de que la formación se haga *continua* y no pueda limitarse a retomar los contenidos y modalidades de la formación inicial. De hecho, la profesionalización de la enseñanza exige un vínculo mucho más estrecho entre la formación continua y la profesión, basándose en las necesidades y situaciones vividas por los prácticos. En última instancia, ya no se considera alumnos a los enseñantes, sino cooperadores y actores de su propia formación, que van a definir en su propio lenguaje y en función de sus propios objetivos. El formador universitario deja de desempeñar el papel de "transmisor de conocimientos" y se convierte en acompañante de los docentes, una persona que los ayuda y los apoya en sus procesos de formación o autoformación.

Con respecto a los cursos universitarios, la formación continua, vista de este modo, da lugar a nuevos dispositivos de formación, con los que pueden combinarse también prácticas de investigación: formación a medida, formación en el ambiente de trabajo, formación concebida como investigación-acción, doctorado profesional, etc.

A ejemplo de la formación continua, la investigación en educación también se orienta a las necesidades y situaciones vividas y mencionadas por los prácticos, considerados así colaboradores de investigación.

Si la contribución de la investigación a la formación inicial consiste en proporcionar a los futuros docentes un repertorio de conocimientos constituido a partir del estudio de la misma práctica de los enseñantes, la aportación de la investigación al ejercicio de la profesión y a la formación continua de los docentes dependerá de su capacidad de atender a sus necesidades y de ayudarlos a solucionar las situaciones problemáticas con las que puedan encontrarse.

No obstante, la importancia de mejorar la práctica profesional gracias a la investigación no puede reducirse sólo a la dimensión técnica; engloba también unos objetivos más amplios de comprensión, de cambio e, incluso, de emancipación. Exigir que las ciencias de la educación (y las ciencias sociales y humanas) se limiten al estudio de las actividades profesionales con la única intención de aumentar su eficacia es exigir su muerte y privarse de los recursos conceptuales que pueden ofrecer a los prácticos en cuanto a las implicaciones sociopolíticas inherentes a la educación escolar.

© narcea, s. a. de ediciones

En este sentido, las relaciones entre investigación y profesión pueden abarcar un amplio conjunto de actividades y proyectos, siempre que estén realmente fundados en la vivencia profesional de los docentes. En esta perspectiva, se desarrollan, actualmente, prácticas de investigación (investigación colaborativa, investigación anclada, investigación-acción, investigación comunitaria, etc.) en las que participan los profesores: el práctico se convierte en colaborador de los investigadores. Las fronteras entre el investigador y el enseñante tienden a apagarse o, por lo menos, a desdibujarse, facilitando la aparición de nuevos actores: el docente-investigador, el investigador integrado en la escuela, etc.

Por último, hay que señalar que la multiplicación de las nuevas tecnologías de la información (internet, multimedia, correo electrónico, CD-ROM, etc.) permite imaginar en un futuro muy próximo, la aparición de nuevas modalidades de colaboración entre los prácticos y los investigadores, entre las Universidades y las escuelas. La creación de bancos de datos informatizados, accesibles a todo el profesorado, que incorporen simulaciones, resolución de problemas, informaciones sobre las estrategias de enseñanza, modelos de enseñanza ejemplar extraídos del análisis de las prácticas de docentes con experiencia, es un ejemplo de ello, a lo que hay que añadir los grupos de diálogo y de reflexión mediante el correo electrónico, el intercambio de ideas entre docentes e investigadores, así como la posibilidad ya existente de crear centros virtuales de formación profesional para los enseñantes.

En esencia, ésos son los diferentes principios que guían el nuevo modelo de formación profesional y las diferentes experiencias que lo fecundan y lo refuerzan. Como vemos, se trata de repensar los fundamentos de la formación para la docencia, vinculándola a la práctica de la propia profesión. Se trata, también, de ver a los profesores como productores de saberes específicos de su trabajo y de integrarlos tanto en las actividades de formación como en las de investigación de los universitarios.

Sin embargo, cuando analizamos la situación de Norteamérica y de otros países, constatamos que la implantación de ese nuevo modelo de formación suscita tensiones importantes entre las organizaciones y los grupos de agentes educativos; además, choca con diferentes obstáculos derivados de la situación de la profesión docente dentro del sistema educativo. Nos gustaría detenernos aquí en la cuestión de los saberes de los profesores, pues esta cuestión se encuentra en el centro de las reformas. De hecho, como ya hemos mencionado varias veces, la epistemología de la práctica que sirve de base a las reformas se apoya en la idea de que los docentes son productores de saberes originales y específicos. ¿Qué ocurre en realidad?

© narcea, s. a. de ediciones

## SABER DEL PROFESORADO EN LA REFORMA: DIVERSIDAD Y AMBIGÜEDAD DE LOS SABERES PROFESIONALES

Como dijimos antes, las reformas relativas a la formación del profesorado se insertan en una corriente más amplia de renovación de las prácticas y de la formación en diversas profesiones. Además, esa corriente forma parte de un movimiento aún más amplio que pretende atribuir a los actores del trabajo el estatus de productores de saberes forjados en los mismos espacios cotidianos de las situaciones de trabajo. Ahora bien, es evidente que esa evolución exige una reflexión sobre la misma naturaleza de los saberes profesionales de los docentes.

Esta reflexión no se refiere a un problema epistemológico abstracto y general, sino a cuestiones mucho más concretas. ¿Qué saberes encontramos en la base de la profesión docente? ¿Cuáles son las fuentes de esos saberes y sus modos de integración en el trabajo del profesorado? ¿Quién los produce y quién los legitima? ¿Los docentes son sólo "transmisores de saberes" o producen, en el ámbito de su profesión, uno o varios saberes específicos? Si la segunda hipótesis fuese verdadera, ¿cómo pueden "objetivarse" e incorporarse esos saberes a programas de formación? ¿Cuál es el papel de los saberes en la estructuración de la identidad profesional de los docentes? ¿Cómo intervienen los saberes en la división del trabajo en el interior de la profesión y de la institución escolar? ¿Dan origen a nuevas prácticas los saberes procedentes de las ciencias de la educación y de la investigación? ¿Cómo afectan a la misión de los profesionales de la enseñanza los saberes transmitidos por la escuela, que sirven de base a la formación escolar de los alumnos a través de la organización de las materias y de la estructuración de los programas de primaria y de secundaria?

Estas cuestiones, difíciles en sí mismas con respecto a cualquier profesión, se hacen aún más difíciles en el caso de la profesión docente, pues ésta mantiene unas relaciones privilegiadas y, al mismo tiempo, ambiguas con los saberes.

De hecho, los docentes actúan en instituciones —Universidades y escuelas— cuya misión central y oficial se define expresamente en función de los saberes, un concepto entendido aquí en sentido amplio, que engloba el conjunto de los conocimientos, competencias y habilidades que nuestra sociedad cree suficientemente útiles o importantes para incluirlos en los procesos institucionalizados de formación. Tanto la Universidad como la escuela tienen como función, sobre todo, separar, seleccionar e incorporar ciertos saberes sociales a los procesos de formación que tienen bajo su control. Los saberes sociales seleccionados se transforman entonces en saberes escolares, es decir, en saberes adaptados a las formas y objetivos de la enseñanza. La Universidad y la escuela transmiten los saberes escolares por medio de la actividad de cuerpos de agentes que poseen este mandato. Procuran también presen-

© narcea, s. a. de ediciones

tar estos saberes como legítimos basándolos, por ejemplo, en la idea de cultura general o común, de formación básica o fundamental, de conocimientos social, técnica o profesionalmente útiles, etc. Finalmente, tienen en común el hecho de garantizar la transmisión de los saberes por medio de actividades planeadas que se orientan de acuerdo con objetivos explícitos e implican normas a las que, en principio, deben ceñirse tanto los agentes escolares como los clientes.

Se constata, pues, que el oficio de docente se desarrolla en instituciones que hacen del saber el principio de su existencia y de su funcionamiento, cosa que no ocurre en otras profesiones. Pero eso no es todo. Los profesores son también los principales agentes de las instituciones para las que trabajan. Se distinguen de los administradores y del personal de apoyo, que ocupan posiciones periféricas en relación con la misión central de la institución. Son, en realidad, los últimos mediadores entre la institución escolar y sus clientes. A ellos les cabe la misión de establecer un contacto prolongado con los clientes y de ofrecerles los servicios de la institución. Ahora bien, *esa función, a diferencia de la del médico, del jurista o del ingeniero, confiere a los saberes que se encuentran en la base de la profesión docente un doble estatus: son, al mismo tiempo, fuente de competencia profesional y materia de formación y de transmisión*. En otras palabras, esta profesión presta un servicio que implica, en lo tocante a los profesionales, un *corpus* previo de conocimientos —adquiridos durante la formación profesional en la Universidad—, en el que se apoyan para juzgar y actuar, pero ese servicio, por ser educativo, implica también un *corpus* de conocimientos que trasmitir a las clientelas de la institución, que han de adquirirlos. Por lo tanto, los saberes intervienen al menos en dos niveles: son los fundamentos de la cualificación profesional, sancionada por la obtención de un título universitario o equivalente y son también la misma materia del proceso de trabajo educativo, una vez que ese trabajo objetiva la transmisión de saberes (conocimientos, saber hacer, habilidades, etc.) a los alumnos y su adquisición.

En suma, como vemos, la cuestión del saber es verdaderamente estratégica para docentes y universitarios. Sin embargo, cuando analizamos más de cerca el saber de los maestros de primaria y de los profesores de secundaria, parece heterogéneo, pues proviene de fuentes diversas. Como muestran Tardif, Lessard y Lahaye (1991), en sus actividades profesionales, los docentes se apoyan en diversas formas de saberes: el saber curricular proveniente de los programas y los manuales escolares; el saber disciplinario que constituye el contenido de las materias enseñadas en la escuela; el saber de la formación profesional adquirido con ocasión de la formación inicial o continua; el saber experiencial procedente de la práctica de la profesión y, en fin, el saber cultural heredado de su trayectoria de vida y de su pertenencia a una determinada cultura que comparten, en mayor o menor grado, con los alumnos. Desde este punto de vista, el saber profesional de los docentes no constituye un cuer-

© narcea, s. a. de ediciones

po homogéneo de conocimientos; se sirve, en cambio, de una amplia diversidad de conocimientos y utiliza distintos tipos de competencias.

El modelo tradicional de formación solucionaba del siguiente modo el problema del saber profesional: los universitarios producían saberes y los enseñantes los aplicaban. Sin embargo, con las reformas actuales, ese modelo se rompió o se lo declaró ilegítimo. ¿Cuál es la consecuencia de ello? Una nueva situación compleja, en la cual las relaciones entre los conocimientos de los universitarios y los saberes de los prácticos están desestabilizadas. De hecho, como hemos visto, la tendencia dominante en la actualidad consiste en reconocer que los prácticos de la enseñanza poseen un saber original procedente del ejercicio mismo de la profesión, que llamamos, según el caso, "saber experiencial", "saber práctico", "saber de la acción", "saber pedagógico", "saber de la acción pedagógica", etc. No obstante, esa tendencia se plasma en cuestiones difíciles:

1. ¿Cuál es la naturaleza de ese saber profesional que sería específico de los prácticos? Shulman (1986), en un artículo de síntesis sobre esta cuestión, identifica por lo menos cinco paradigmas de investigación que corresponden a distintos tipos de saberes. Paquay (1994) propone una tipología que contiene seis concepciones del docente, a las que, en cada caso, se asocian saberes específicos. En los últimos años, se ha producido una proliferación de obras y trabajos acerca de esta cuestión del saber de los docentes, y las tipologías y categorizaciones se multiplican (Raymond, 1993). Además, el significado mismo de esa idea no está claro. ¿Los prácticos de la enseñanza desarrollan o producen, en realidad, "saberes" provenientes de su práctica? Si la respuesta es afirmativa, ¿por qué, cuándo, cómo y en qué forma? ¿Se trata realmente de "saberes"? ¿No serán, más bien, creencias, certezas sin fundamento, *habitus* en el sentido de Bourdieu, esquemas de acción y de pensamiento interiorizados en el ámbito de la socialización profesional o, incluso, durante la historia escolar o familiar de los docentes (Raymond, 1993)? Por otra parte, si se trata realmente de "saberes": ¿cómo se accede a ellos? ¿Basta con interrogar a los docentes? En tal caso, ¿a qué se debe llamar "saberes", a sus representaciones mentales, sus opiniones, sus percepciones, sus razones para actuar o a otros elementos de su discurso? Finalmente, ¿qué hacer con los saberes implícitos incorporados a la acción, saberes procedimentales, automatismos y rutinas que no pertenecen a la consciencia de los actores, pero orientan, incluso así, sus actividades y decisiones? ¿Podemos llamarlos "saberes"? En suma, en la actualidad, se observa una verdadera fragmentación de la investigación sobre el tema de los saberes de los docentes. Hay que subrayar que podemos hacer aproximadamente las mismas constataciones con respecto a la idea de "competencia" que, actualmente, da origen a un sinnúmero de interpretaciones.

© narcea, s. a. de ediciones

2. Admitiendo que existe en realidad un saber profesional específico de los prácticos, ¿puede objetivarse e incorporarse ese saber, tal cual, a los programas de formación del profesorado? Este problema apunta, una vez más, a la posibilidad de erigir un repertorio de conocimientos originado en la práctica de la profesión y basado en ella, que sea, al mismo tiempo, válido para los alumnos en formación y utilizable por ellos. ¿Cómo pasar, entonces, de los saberes prácticos, por definición, siempre situados, contextualizados, fuertemente ligados a la personalidad de los actores y a la particularidad de las situaciones de trabajo, a los saberes formalizados que podemos incorporar a los programas de formación universitaria? En otros términos, lo que se plantea es el problema de la generalización del saber de los docentes: si es verdad que los maestros y los profesores consideran que la experiencia de la profesión es la fuente de sus competencias profesionales, ¿es posible, al mismo tiempo, conservar y superar el saber experiencial en un curso universitario? En resumen, ¿cómo pasar de la experiencia individual a un saber colectivo, objetivable e incorporado a las actividades de formación?

3. Por otra parte, la epistemología de la práctica afirma que la actividad profesional representa una fuente *espontánea* de aprendizaje y de conocimiento. Sin embargo, los prácticos no poseen, como los científicos y tecnólogos, un acceso directo a la verdad, la eficacia o la justeza de su actividad. El peligro de esta concepción reside en la creencia de que el ejercicio de una actividad profesional es suficiente para garantizar —no se sabe cómo— la competencia del práctico, como si la práctica se volviese paulatinamente traslúcida para los prácticos. ¿No estaría restableciendo esta concepción el antiguo foso entre los teóricos y los prácticos, aunque dando ventaja a estos últimos, que se convierten en modelos de la producción cognitiva válida? En este sentido, podemos decir que el "saber enseñar" conlleva siempre un aspecto importante de normatividad, dado que depende de la apreciación de un sinnúmero de actores: docentes, alumnos, padres, colegas, especialistas, autoridades escolares, etc. Ahora bien, ¿qué espacio debe darse a esa normatividad en la definición del saber profesional de los docentes? ¿Una visión demasiado cognitivista o epistemológica del saber no corre el riesgo de eliminar las muchas dimensiones normativas de la enseñanza, haciendo que la racionalidad cognitiva coincida sólo con el conocimiento (Tardif y Gauthier, 1996)?

4. ¿Concentrar la reforma en el saber profesional de los maestros no sería una manera de perder lo que ciertos investigadores llaman "saberes sociales" (Therrien, 1998), es decir, los conocimientos de la vida diaria enraizada en las estructuras de dominación política? Como señala Labaree (1992) en relación con la situación estadounidense, el saber profesional se considera con frecuencia como un "saber de experto", refor-

© narcea, s. a. de ediciones

zando así la visión de la enseñanza como una actividad técnica y aumentando, por consiguiente, la "distancia política" entre los docentes y los usuarios del sistema de enseñanza, en especial, los padres, los alumnos y los grupos populares. A ejemplo del saber médico, el saber profesional del profesorado "reducirá el control democrático de la escuela" (p. 148), en la medida en que se dé la palabra a los expertos en pedagogía. Esta cuestión no es gratuita y tiene antecedentes. Por ejemplo, en Norteamérica y en Europa, la historia de la "educación especial" evoluciona en ese sentido, pues lleva a pedagogías y tratamientos definidos por "expertos" y sobre los cuales los "clientes" no tienen ninguna influencia.

5. ¿Cuál será el lugar y el significado de las investigaciones de naturaleza fundamental o más crítica en relación con los saberes profesionales? Las reformas actuales, fuertemente inclinadas hacia la práctica profesional, ¿no encierran el riesgo de una exclusión de los "conocimientos inútiles", es decir, de los conocimientos de carácter interpretativo y crítico que se encuentran en la base de diversas tradiciones de investigación en las ciencias humanas y sociales? Ese problema es aún más importante por el hecho de que la investigación pura todavía es bastante frágil en las ciencias de la educación. De tanto querer enfatizar los saberes profesionales utilizables en el aula, las investigaciones en educación corren el riesgo de anular la dimensión emancipadora y crítica del conocimiento, o sea, su capacidad de establecer una distancia, una ruptura con el mundo cotidiano, con el fin de crear un espacio de libertad en relación con los condicionantes del trabajo.

6. La cuestión del saber profesional también parece inseparable de las lógicas de organización: si se pretende reconocer el saber de los docentes, ¿cómo se va a manifestar concretamente ese reconocimiento dentro del sistema de enseñanza? Por ejemplo, ¿se puede reconocer que los prácticos poseen un saber original sin incorporarlos, al mismo tiempo, a la formación inicial y continua de los enseñantes? ¿Qué espacio debe dárseles dentro de la Universidad? ¿Deben formar parte también de las comisiones del Ministerio de Educación y de las instituciones universitarias que preparan los programas? ¿Deben poder opinar sobre los contenidos y las modalidades de su desarrollo profesional, como ocurre con los médicos, los ingenieros o los abogados? En este sentido, ¿pueden intervenir los profesores, en cuanto profesionales de la enseñanza, en el proceso de definición de la cultura escolar y de los saberes transmitidos por la escuela? Por ejemplo, los maestros de primaria podrían muy bien defender una concepción "desarrollista y humanista" de la enseñanza, en oposición a los enfoques más preocupados por la transmisión de los conocimientos y los criterios del éxito escolar. En suma, como vemos, no basta con dar valor al saber profesional de los ense-

© narcea, s. a. de ediciones

ñantes para modificar realmente el papel que les atribuimos habitualmente en los procesos de definición y de selección de la cultura escolar. En cambio, está permitido pensar que todo reconocimiento verdadero de la profesionalidad de los docentes debe ir acompañado por una transformación sustancial de las relaciones que mantiene el grupo de profesores con los demás grupos e instancias que definen su trabajo y los conocimientos escolares.

Estos interrogantes muestran muy bien que la cuestión del saber profesional de los docentes está en el centro de las reformas actuales y suscita muchos problemas que están lejos de resolverse. Lo que está en juego con esta cuestión *es la identidad profesional tanto de los docentes como de los profesores de Universidad*. La concepción del saber profesional tiene repercusiones directas en la identidad de los profesionales. En la actualidad, y considerando los problemas planteados en los párrafos anteriores, podemos decir que las reformas de la formación y de la profesión oscilan entre tres modelos de la identidad de los docentes: el modelo del "tecnólogo" de la enseñanza, el del práctico "reflexivo" y el del actor social.

El *tecnólogo de la enseñanza* parece la figura dominante dentro de las reformas norteamericanas. Se define por poseer de las competencias del experto en la planificación de la enseñanza, y su actividad se basa en un repertorio de conocimientos formalizados procedentes de la investigación científica. Las nuevas ciencias cognitivas, en especial la psicología cognitiva del procesamiento de la información, proponen precisamente un modelo de este tipo: el docente emplea los recursos de la investigación e implanta una "enseñanza estratégica" (Tardif, 1992), basada en un elevado conocimiento de la cognición de los alumnos. La acción del tecnólogo de la enseñanza se sitúa en el nivel de los medios y las estrategias docentes; busca el rendimiento y la eficacia para alcanzar los objetivos escolares. En relación con el tecnólogo, el profesor de Universidad asume, al mismo tiempo, el papel de *investigador científico* y el de ingeniero de la enseñanza y el aprendizaje. Su función consiste en producir conocimientos válidos con respecto a la enseñanza y el aprendizaje y a elaborar *diseños* generales de actividades profesionales inferidos de la investigación.

El *práctico reflexivo* está mucho más asociado a la imagen del docente con experiencia que con la del experto. Aunque posea un sólido repertorio de conocimientos, se considera mucho más al práctico en función de un modelo deliberativo y reflexivo: su acción no se limita a la selección de los medios y a la resolución eficaz de los problemas, sino que engloba también una deliberación en relación con los fines y una reflexión sobre lo que Schön (1983) llama *problem setting* (en oposición a *problem solving*), es decir, la construcción de la actividad profesional en el contexto, de acuerdo con las características particulares y las contingencias de las situaciones de trabajo. Además, el práctico se sirve mucho más de su intuición y su pensamiento está caracterizado por

© narcea, s. a. de ediciones

su capacidad de adaptarse a situaciones nuevas y de idear soluciones originales. El práctico reflexivo es el mismo modelo del profesional de alto nivel, capaz de enfrentarse con situaciones relativamente indeterminadas, fluctuantes, contingentes, y de negociar con ellas creando soluciones nuevas e ideales. En relación con el práctico reflexivo, el universitario es, sobre todo, un colaborador y también debe ser un práctico con experiencia.

En cuanto *actor social*, el profesor desempeña el papel de agente de cambios al mismo tiempo que es portador de valores emancipadores en relación con las diversas lógicas de poder que estructuran tanto el espacio social como el espacio escolar. El docente como actor social comprometido parece ser un modelo minoritario en las reformas de la enseñanza de los países industriales avanzados. No es lo que ocurre en las sociedades caracterizadas por una estructura muy desigual en cuanto a la participación en las riquezas materiales y culturales. En Sudamérica, Paulo Freire continúa siendo la figura más ejemplar del universitario cuya práctica teórica redunda concretamente en una pedagogía al servicio de los "oprimidos". En las sociedades europeas y norteamericanas, la evolución actual de las esferas económica y política dominadas por el neoliberalismo, provoca cada vez más rupturas de los vínculos sociales y hace presentir el retorno del actor social, del docente y del intelectual comprometido.

En definitiva, aunque se asienten en objetivos relativamente claros, las reformas dejan abierta la cuestión del saber de los docentes vinculada a su identidad profesional y al papel que desempeñan. Si la década de 1990 estuvo dominada por la implantación de las reformas, podemos esperar que la década que se inicia esté dominada por tensiones e, incluso, contradicciones entre las diversas concepciones del saber de los docentes y, en sentido más amplio, de su función tanto en la escuela como en la sociedad.

© narcea, s. a. de ediciones

# Referencias bibliográficas


ADLER, M.J. (1982). *The Paideia Proposal-An Educational Manifiesto.* New York: Macmillan. (Trad. esp.: *Manifiesto educativo.* Madrid: Narcea, 1985).

ALAIN (1986): *Propos sur l'éducation suivir de pédagogie enfantine.* Paris: PUF. (Trad. esp.: *Charlas sobre educación; seguido de pedagogía infantil.* Madrid: Losada, 2002).

ALTET, M. (1994). *La formation professionnelle des enseignants.* Paris: Presses Universitaires de France.

AMALBERTI, R., MONTMOLLIN, M. de & THEUREAU, J. (1991). *Modèles en analyse du travail.* Mardaga: Lieja.

ARENDT, H. (1983): *La condition del l'homme moderne.* Paris: Calmann-Lévy. (Trad. esp: *La condición humana.* Barcelona: Seix Barral, 1983).

ARGYRIS, C. & SCHÖN, D.A. (1974). *Theory in practice: increasing professional effectiveness.* San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

ATKINSON, P. & DELAMONT, S. (1985). "Socialisation into Teaching: the research which lost its way". *British Journal of Sociology of Education*. Vol. 6, p. 307-322.

BEAUDOUX, C. & NOIRCENT, A. (1997). "L'école et le curriculum caché". en Collectif Laure-Gaudreault. *Femmes, éducation et transformations sociales.* Montréal: Éditions du Remue-Ménage, p. 105-127.

BERGER, P.L. & LUCKMANN, T. (1980): *The social construction of reality: A treatise in the sociology of knowledge.* New York: Irvington Pb. (Trad. esp.: *La construcción social de la realidad.* Buenos Aires: Amorrortu, 1986).

BERTHELOT, M. (1991). "Enseigner". *Qu'en disent les profs?* Québec. Conseil Supérieur de L'éducation.

BOLSTER, A.S. (1983). "Toward a More Effective Model of Research on Teaching". *Harvard Educational Review,* 55 (3), p. 295-308.

BORKO, H. & PUTNAM, R.T. (1996). "Learning to teach" en BERLINER, D. & CALFEE, R. (éds.). *Handbook of educational psychology* (p. 673-708). New York: Macmillan.

BOURDIEU, P. (1972). *Esquisse d'une théorie de la pratique - Précédé de trois études d'ethnologie Kabyle.* Paris: Droz.


© narcea, s. a. de ediciones

— (1980). *Le sens pratique.* Paris. Éditions de Minuit.

BOURDIEU, P. & PASSERON, J.C. (1970): *La reproduction - Eléments pour une théorie du système d'enseignement.* Paris: Les Éditions de Minuit. (Trad. esp.: *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza.* Madrid: Editorial Popular, 2001).

BOURDONCLE, R. (1991). "La professionnalisation des enseignants. Analyses sociologiques anglaises et américaines". *Revue Française de Pédagogie,* n. 94, janvier-février-mars, p. 73-92.

— (1993). "La professionnalisation des enseignants. Les limites d'un mythe". *Revue Française de Pédagogie,* n. 105, octobre-novembre-décembre, p. 83-119.

— (1994). "Savoir professionnel et formation des enseignants. Une typologie sociologique." *Spirale. Revue de Recherches en Éducation,* n. 13, p. 77-96.

BOUSQUET, J.C. (1990). *Les besoins de recrutement de personnel enseignant à temps plein par les commissions scolaires de 1989-2011.* Québec: MEQ, DGRD.

BROPHY, J. (1983). "Classroom organisation and management" en SMITH, D.C. (dir.). *Essential knowledge for beginning educators.* Washington: American Association of Colleges for Teacher Education, p. 23-37.

— (1986). *Research Linking Teacher Behavior to Student Achievement.* Washington: U.S. Department of Education.

BUTT, R.L. & RAYMOND, D. (1987). "Arguments for using qualitative approches in understanding teacher thinking. The case for biography". *Journal of Curriculum Theorizing, 7,* p. 62-93.

— (1989). "Studying the nature and development of teachers knowledge using collaborative autobiography". *International Journal of Educational Research,* 13 (4), p. 403-419.

BUTT, R.L., RAYMOND, D. & YAMAGISHI, L. (1988). "Autobiographic praxis. Studying the formation of teachers' knowledge. *Journal of Curriculum Theorizing,* 7 (4), p. 87-164.

BUTT, R.L., TOWSEND, D. & RAYMOND, D. (1990). "Briging reform to life. Teachers' stories and professional develpment". *Cambridge Journal of Education,* 20 (3), p. 275-288.

CALDERHEAD, J. (1987). *Exploring Teachers' Thinking.* Londres: Cassell Educational Limited.

— (1966). "Teachers: beliefs and knowledge" en BERLINER, D.C. & CALFEE, R.C. (dirs.). *Handbook of educational psychology,* New York: Macmillan, p. 709-725.

CARNEGIE FORUM ON EDUCATION AND THE ECONOMY (1986). *A Nation Prepared: Teachers for the 21st. Century.*

CARPENTIER-ROY- M.C., & PHARANDS, S. (1992). *Organisation du travail et santé mentale chez les enseignantes et les enseignants du primaire et du secondaire.* Québec: Communications CEQ.

CARTER, K. (1990). "Teachers' knowledge and learning to teach" en HOUSTON, W.R. *Handbook of research on teacher education,* New York: Macmillan, p. 291-310.

— (1993) "The place of story in the study of teaching and teacher education". *Educational Researcher,* 22 (1), p. 5-12, 18.

CARTER, K. & ANDERS, D. (1996). "Program pedagogy" en MURRAY, F.B. (dir.). *The teacher educator's handbook - Building a knowledge base for the preparation of teachers.* San Francisco: Jossey-Bass Publishers, p. 557-592.

CARTER, K. & DOYLE, W. (1995). "Preconceptions in learning to teach". *Educational Forum,* 59 (2), p. 186-95.

— (1996). "Personal narrative and life history in learning to teach" en SIKULA, J., BUTTERY, T.J. & GUYTON, E. (dir.). *Handbook of Research on Teacher Education.* 2nd ed. New York: Macmillan, p. 120-142.

CAZAMIAN, P. (1987). (ed.) *Traité d'ergonomie.* Marseille: Éditions Octares Entreprises.

CHERRADI, S. (1990). *Le travail interactif: construction d'un objet théorique.* Montréal: Département de Sociologie, Université de Montréal.

CLANDININ, D.J. (1985). *Classroom practice: teacher images in action.* London: Falmer.

— (1989). "Developing rhythms in teacheing: the narrative study of a beginning teacher´s personal practical knowledge of classrooms". *Curriculum Inquiry,* 19 (2) p.121-141.

CLARCK, B.G. & NEAVE, G. (1992). *Handbook of Higher Education.* London: Macmilllan.

© narcea, s. a. de ediciones

COMMISSION DES ÉTATS GÉNÉRAUX SUR L'ÉDUCATION (1996). *L'exposé de la situation.* Québec: MEQ.

CONNELLY, F.M. & CLANDININ, D.J. (1985). "Personal practical knowledge and the modes of knowing: Relevance for teaching and learning" en EISNER, E.W. (éd.), *Learning and teaching the ways of knowing* (84th yearbook of the National Society for the Study of Education, Part 2). Chicago: University of Chicago Press.

COULON, A. (1993). *Ethnométhodologie et éducation.* Paris: Presses Universitaires de France. (Trad. esp.: *Etnometodología y educación.* Barcelona: Paidós, 1981).

CROZIER, M. & FRIEDBERGE, E. (1981). *L'acteur et le système: les contraintes de l'action.* Paris: Les Éditions du Seuil.

DAVID, H. & PAYEUR, C. (1991). *Vieillissement et condition enseignante.* Québec: Irat/Ceq.

DE COSTER, M. (1994). "Introduction: bilan, actualités et perspectives de la sociologie du travail" en DE COSTER, M & PICHAULT, F. *Traité de socilogie du travail.* Bruxelles: De Boeck, p. 1-27.

DE LA BOÉTIE, E. (1976). *Discours de la servitude volontaire.* Paris: Payot.

DELBOS, G. & JORION, P. (1990). *La transmission des savoirs.* Paris: Éditions de la Maison des Sciences de l'Homme. [1ère éditions en 1984].

DENZIN, N.K. & LINCOLN, Y.S. (dir.) (1994). *Handbook of qualitative research. Thousand Oaks,* Vol. XII. Calif: Sage Publications, 643 p.

DESGAGNÉ, S. (1994). *À propos de la "discipline de classe": analyse du savoir professionnel d'enseignantes et enseignants expérimentés du secondaire en situation de parrainer des débutants.* Québec: Université Laval. [Tese de doutorado.]

DONAHOE, T. (1993). *Finding the Way: Structure, Time, and Culture in School Improvement.* Phi Delta Kappan, dez., p. 298-305.

DOYLE, W. (1977). Paradigms for research on teacher effectiveness" en SHULMAN, L.S. (dir.). *Review of Research on Education.* V. 5. Itasca: F.E. Peacock, p. 163-199.

— (1986). "Classroom organization and management" en WITTROCK, M.C. (dir.) (1986). *Handbook of Research on Teaching.* New York: Macmillan, p. 392-431.

DREBER, C. (dir.) (1982). *Professionals as Workers: Mental Labor in Advanced Capitalism.* Boston: G.K. Hall.

DREBEN, R. (1970). *The nature of teaching; schools and the work of teachers.* Glenview: Scott/Foresman.

DUBAR, C. (1971). *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles.* Paris: Armand Collin.

— (1992). "Formes identitaires et socialisation professionnelle." *Revue Française de Sociologie,* XXXIII (4), p. 505-529.

- (1994). "A propos de l'insertion professionnelle - L'insertion comme articulation temporelle du biographique et du structurel." *Revue Française de Socilogie,* XXXV (2), p. 283-291.

DUBET, F. (1994). *Sociologie de l'expérience.* Paris: Seuil.

DURAND, M. (1996). *L'enseigmement en milieu scolaire.* Paris: Presses Universitaires de France.

EDDY, E. (1971). *Becoming a Teacher. The Passage to Professional Status.* New York: Columbia University Teachers College Press.

ELBAZ, F. (1983). *Teacher Thinking. A study of Practical knowledge.* London: Croon Heln.

— (1991). "Research on teachers' knowlegde: the evolution of a discourse". *Journal of Curriculum Studies,* 23 (1), p. 1-19.

— (1993). "La recherche sur le savoir des enseignants: l'enseignante experte et l'enseignante "ordinaire" en GAUTHIER, C., MELLOUKI, M. & TARDIF, M. (éd.). *Le savoir des enseignants: unité et diversité.* Montréal: Editions Logiques, p. 101-114.

ERICKSON, F. (1986). "Qualitative methods in research on teaching" en WITTROCK, M.C. (dir.) *Handbook of research on teaching.* 3ª ed. New-York: Macmillan, p. 119-161.

FEIMAN NEMSER, S. (1983). "Learning to teach" en SHULMAN, S.L., & SYKES, G. (dir.). *Handbook of teaching and policy.* New York: Longman Inc.

© narcea, s. a. de ediciones

FEIMAN-NEMSER, S. & FLODEN, R. (1996). "The cultures of teaching" en WITTROCK, C. (dir.) *Handbook research on teaching.* 3ª ed. New York: Macmillan, p. 505-526.

FEIMAN-NEMSER, S. & REMILLARD, J. (1996). "Perspectives on learning to teach" en MURRAY, F.B. (dir.). *The teacher educator's handbook: building a knowledge base for the preparation of teachers.* San Francisco: Jossey Bass, p. 63-91.

FENSTERMACHER, G.D. (1994). "The knower and the known. The nature of knowledge in research on teaching" en DARLING-HAMMOND, L. (dir.). *Review of Research on Education.* Vol. 20. Washington, D.C.: American Educational Research Association, p. 1-54.

— (1999). *On the concept of manner and its visibility in teaching practice.* [Presentación en el congreso anual de Aera. Montréal, 19 de abril.]

FREIRE, P. (1974). *Pédagogie des opprimés, suivi de Conscientisation et Révolution.* Paris: Libraire François Maspero. (Trad. esp.: *Pedagogía del oprimido.* Madrid: Siglo Veintiuno de España, 2000).

FREITAG, M. (1986). *Dialectique et société.* Montréal: Éditions Saint-Martin.

FULLAN, M., GALLUZZO, G., MORRIS, P., & WATSON, N. (1998). *The rise and stall of teacher education reform.* Washington, D.C.: The American Association of Colleges for Teacher Education.

GAGE, N.L. (1978). *The Scientific Basics of the Art of Teaching,* New York: Teachers College Press.

— (1985). "Hard Gains in the Soft Sciences". *The Case of Pedagogy.* Bloomington. Indiana: Phi Delta Kappa's Center on Evaluation.

GAGNE, R.M. (1976). *Les principes fundamentaux de l'apprentissage: application à l'enseignement.* Montréal: Éditions HRW. (Trad. esp.: *Principios básicos del aprendizaje para la instrucción.* México: Diana. Interamericana, 1989).

GARFINKEL, H. (1984). *Studies in Ethnomethodology.* Oxford: Polity Press.

GARFINKEL, H. & SACKS, H. (1970). "On formal structure of practical action". en McKINNERY, J.C. & TITYAKIAN, E.A. (dir.). *Theoretical sociology: perspectives and developments.* New York: Appleton-Centery-Crofts, p. 337-366.

GAUTHIER, C. (1996). "Le XVIIe siècle et le problème de la méthode dans l'enseignement ou la naissance de la pèdagogie" en GAUTHIER, C. & TARDIF, M. *La pédagogie-Théories et pratiques de l'Antiquité à nos jours.* Montréal: Gaëtan Morin, p. 87-108.

GAUTHIER, C., DESBIENS, J-F., MALO, A., MARTINEAU, S. & SIMARD, D. (1997). "Pour une théorie de la pédagogie". *Recherches contemporaines sur le savoir des enseignants.* Saint-Foy/Bruxelles: Presses de l'Université Laval/De Boeck.

GAUTHIER, C., MARTINEAU, S., DESBIENS, J.F. MALO, ANNIE & SIMARD, D. (1998). *Por una teoria da Pedagogia - Pesquisas contemporâneas sobre o saber docente.* Ijuí: Ed. Unijuí.

GEORGE, C. (1997). *Polymorphisme du raisonnement humanin - Une approche de la flexibilité de l'activité inférentielle.* Paris: Presses Universitaires de France.

GIDDENS, A. (1987). *La constitution de la société - Éléments de la théorie de la structuration.* Paris: Presses Universitaires de France. (Trad. esp.: *La constitución de la sociedad: bases para la teoría de la estructuración.* Buenos Aires: Amorrortu, 1993).

GINSBURG, M. & LINDAY, B. (dir.) (1995). *The Political Dimension in Teacher Education: Policy Formation, Teacher Socialization, and Society.* London: Falmer.

GOFFMAN, E. (1959). *The Presentation of Self in Everyday Life.* New York: Doubleday. (Trad. esp.: *La presentación de la persona en la vida cotidiana.* Buenos Aires: Amorrortu, 1993).

GOLD, Y. (1996). "Beginning teacher support. Attrition, mentoring, and induction" en SIKULA, J. (dir.). *Handbook of Research on Teacher Education.* New York: Macmillan, p. 548-594.

GOODLAD, J. SODER, R. & SIROTNIK, K.A. (1990a). *Places Where Teachers Are Taught.* San Francisco: Jossey-Bass.

— (1990b). *Teachers For Our Nation's Schools.* San Francisco: Jossey-Bass.

GRIFFIN, G.A. (1985). "Teacher induction: Research issues". *Journal of Teacher Education,* 36 (1), p. 42-46.

© narcea, s. a. de ediciones

HABERMAS, J. (1973). *La technique et la science idéologie.* Paris: Editions Denoël. (Trad. esp.: *Ciencia y técnica como "ideología"*. Madrid: Tecnos, 1992).

— (1976). *Connaissance et intérêt.* Paris: Gallimard. (Trad. esp.: *Conocimiento e interés.* Valencia: Universitat, 1995).

— (1987). *Théorie de l'agir communicationnel.* T. 1 y 2. Paris: Fayard. (Trad. esp.: *Teoría de la acción comunicativa: complementos y estudios previos.* Madrid: Cátedra, 1989).

HAIDT, R.C.C. (1994). *Curso de Didáctica Geral.* Sao Paulo: Ática.

HARGREAVES, A. (1994). *Teachers' work and culture and the postmodern age.* Toronto: Oise Press. (Trad. esp.: *Profesorado, cultura y postmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el el profesorado.* Madrid: Morata, 1999).

— (1997) "The Four Ages of Professionalism and Professional Learning," *Unicorn.* Vol. 23, n. 2, p. 86-114.

— (1998). "The emotional practice of teaching". *Teaching and Teacher Education,* 14 (8), p. 835-854.

HASENFELD, Y. (1986). *Human Service Organizations.* Michigan, EE.UU.: The University of Michigan Press.

HEIDEGGER, M. (1985). *Être et temps.* Paris: Authentica. [1re éd.: 1927] (Trad. esp.: *El ser y el tiempo.* México: Fondo de Cultura Económica, 1993).

HOCHSCHILD, A.R. (1983). *The Managed Heart - Commercialization of Human Feeling.* Berkeley: University of California Press.

HOLT-REYNOLDS, D. (1992). "Personal history-based beliefs as relevant prior knowledge in coursework". *American Educational Research Journal,* 29 (2), p. 325-349.

HOTTOIS, G. (1984). *Le signe et la technique. La philosophie è l'épreuve de la technique.* Paris: Aubier.

HUBERMAN, M. (1989). "Les phases de la carrière enseignante. Un essai de description et de prévision." *Revue Française de Pédagogie,* n. 86, p. 5-16.

HUBERMAN, M., GROUNAUER, M.M. & MARTI, J. (1989). "La vie des enseignants. Evolution et bilan d'une profession" en *Actualités pédagogiques et psychologiques.* Neuchâtel/Paris: Delachaux & Niestlé.

JAEGER, W. (1964). *Paideia- La formation de l'homme grec.* Paris: Les Éditions Gallimard. (Trad. esp.: *Paideia: Los ideales de la cultura griega.* México: Fondo de Cultura Económic, 1978).

JAMOUS & PELOILLE (s.d.). *Professions ir Self-Perpetuating systems? Changes in the French University. Hospital system*, p. 109-152 (2e lecture).

JOHNSON, S.M. (1990). *Teachers at work.* New York: Basic Books.

JORDELL, K.O. (1987). "Structural and personnal influences in the socialization of beginning teachers". *Journal of Research and Studies,* 3 (3), p. 165-177.

JUDGE, H. (1998). "Presentation" en FULLAN, M., GALLUZZO, G., MORRIS, P. & WATSON, N. *The rise and stall of teacher education reform.* Washington, D.C.: The American Association of Colleges for Teacher Education, p. 2-22.

JUDGE, H., LEMOSSE, M. PAINE, L. & SEDLAK, M. (1994). "The University and the Teachers". *France, the United States, England.* Oxford: Triangle Books.

KAGAN, D.M. (1992). "Professional growth among preservice and beginning teachers". *Review of Educational Research,* 62 (2), p. 129-169.

KENNEDY, M.M. (1983). "Working Knowledge". *Knowledge: Creation, Diffusion, Utilization,* vol. 5 (2), p. 193-211.

KING, A.J.C. & PEART, M.J. (1992). *Le personnel enseignant au Canada- Travail et qualité de vie.* Ottawa: Fédération Canadienne des Enseignantes.

KOLAKOWSKI, L. (1976). *La philosophie positiviste.* Paris: Denoël.

LABAREE, D.F. & PALLAS, A.M. (1996). "Dire Straits-The Narrow Vision of the Holmes Group". *Educational Researcher,* vol. 25, n. 4, p. 25-28.

LACEY, C. (1977). *The socialization of teachers.* London: Methuen.

LAMPERT, M. (1985). "How do teachers manage to teach? Perspectives on problems in practice". *Harvard Educational Review,* 55 (2), p. 178-194.

© narcea, s. a. de ediciones

LAROCHELLE, M. & BEDNARZ, N. (éd.) (1994). "Constructivisme et éducation". *Revue des Sciences de l'Éducation,* vol. 20, n. 1, Montréal.

LATOUR, B. (1985). "Les vues de l'esprit. Une introduction à l'antropologie des sciences et des tecniques". *Culture Technique,* n. 14, p. 4-29.

LAUGHLIN, C.D. (1989). "Les artefacts de la connaissance". *Anthropologie et société*, n. 13 (2), p. 9-29.

LAVE, J. (1988). *Cognition in practice: mind, mathematics, and culture in everyday life.* Cambridge: Cambridge University Press.

— (1993). "The practice of learning" en CHAIKLIN, S. & LAVE, J. *Understanding practice. Perspectives on activity and context.* New York: Cambridge University Press, p. 3-34.

LAVE, J. & WENGER, E. (1991). *Situated learning: legitimate peripheral participation.* Cambridge/New York: Cambridge University Press.

LEGAULT, F. & ROYER, É. (1998). *Les practiques d'exclusion des enseignants.* [Actas del congreso de Montréal].

LEPLAT, J. (éd.) (1992). *L'analyse du travail en psychologie ergonomique. Recueil de textes.* Toulouse: Octares Éditions.

LESSARD, C. & TARDIF, M. (1996). *La profession enseignante au Québec (1945-1990). Historie, système et structures.* Montréal: Presses de l'Université de Montréal.

— (1998). *La nature et la place d'une formation professionnelle selon les conceptions de l'université.* [Simposio Internacional sobre formación profesional. Réseau Éducation et Formation. Toulouse, 26 de octubre.]

LESSARD, C., LENOIR Y., MARTIN, D., TARDIF, M. & VOYER, B. (1999). *La formation des enseignantes et des enseignants: aspects comparatifs et propectifs.* [Estudio hecho por Adereq para un grupo de trabajo de Crifpe.]

LIBÂNIO, J.C. (1985). "Tendências pedagógicas na prática escolar" en ID. *Democratizaçao da escola pública - A pedagogia crítico-social dos conteúdos.* Sao Paulo: Loyola.

LORTIE, D.C. (1975). *Schoolteacher.* Chicago: University of Chicago Press.

LÜDKE, M. & MOREIRA, A.F.B. (1999). "Recent proposals to reform teacher education in Brazil". *Teaching and Teacher Education,* n. 15 (2), p. 169-178.

MAESTRE, T.J. (1996). *Biography, self and teacher education: A narrative study of the cycle of learning in a preservice curriculum course.* Berkeley: University of California. [Tesis de doctorado].

MAHEU, P.A. (1996). "Et si le travail excercé sur l'humain faisait une différence." *Sociologie et Sociétés.* vol. XXVIII, n. 1, p. 189-199.

MARTIN, D. (1993). "Nature du savoir enseignant: analyse des écrits anglo-saxons" en MAINGUY, E. *et alii. Compétence et formation des enseignants.* Trois Rivières: Sciences de l'Éducation, p. 289-304.

MARTINEAU, S. (1997). *De la base de connaissancés en enseigmement au savoir d'action pédagogique. Construction d'un objet théorique.* Québec: Université Laval. [Tesis de doctorado.]

MCDIARMID, G.W. (1990). Challenging prospective teacher's beliefs during early field experience: A quixotic under-taking? *Journal of Teacher Education,* n. 41 (3), p. 12-12.

MCDIARMID, G.W., BALL, D.L. & ANDERSON, C. (1989). "Why staying ahead one chapter just won't work: Subject-specific pedagogy" en REYNOLDS, M.C. (dir.). *Knowledge base for the beginning teacher.* New York: Pergamon Press, p. 193-205.

MEAD, G.H. (1934). *Mind, self and society.* Chicago: University of Chicago Press. (Trad. esp.: *Espíritu, persona y sociedad.* Paidós: Barcelona, 1982).

MEHAN, H. (1978). "Structuring School Structure". *Harvard Educational Review,* n. 48 (1), p. 32-64.

MESSING, K., ESCALONA, E., SEIFERT, A. & DEMCHUK, I. (1995). *La minute de 120 secondes: analyse du travail des enseignantes de niveau primaire.* Québec: Centre d'Étude des Interactions Biologiques entre la Santé et l'Environnement.

© narcea, s. a. de ediciones

MESSING, K., CHATIGNY, C. & SEIFERT, A.M. (1994). *Mettre à contribution explicitement les connaissances des travailleuses et travailleurs syndiqués. Reconnaissance et formation.* Toronto, p. 133-137. [Actas del Congreso Iea.]

MELLOUKI, M. & TARDIF, M. (1995). *Recherche, débats et discours sur la formation des enseignants au Québec - Un bilan sélectif des travaux universitaires publiés depuis 1980.* Québec: Université Laval. [Cadernos do Laboratório de Pesquisa em Administraçao e Políticas Escolares.]

MINTZBERG, H. (1986). *Le pouvoir dans les organisations.* Montréal: Agence d'Arc.

MONTMOLLIN, M. (1996). "Savoir travailler. Le point de vue de l'ergonome" en BARBIER, J. M. *Savoirs théoriques et savoirs d'action.* Paris: Puf, p. 189-199.

MORIN, L. & BRUNET, L. (1992). *Philosophie de l'éducation.* Sainte-Foy/Bruxelles: Presses de l'Université Laval/De Boeck-Wesmael.

MORINE-DERSHIMER, G. (1988). "Premises in the practical arguments of preservice teachers". *Teaching and Teacher Education,* n 4 (3), p. 215-229.

MOUSSALLY, E.J. (1992). *A cultural portrait of preservice teachers: Undergraduate teacher education at a northeastern United States private, urban university (private universities).* Boston: Boston University. [Tesis de doctorado].

MUKAMURERA, J. (1999). *Le processus d'insertion de jeunes enseignants au Québec: trajectorie, vécu et identité professionels.* Québec: Université Laval. [Tesis de doctorado].

NATIONAL COMMISSION ON TEACHING AND AMERICA'S FUTURE (1996). *What Matters Most: Teaching for America's future.* New York.

NAUD, A. & MORIN, L. (1978). *L'esquive: l'école et les valeurs.* Québec: Service Général des Communications du Ministre de l'Éducation.

NAULT, T. (1993). *Étude exploratoire de l'insertion professionelle des enseignants débutants au niveau secondaire.* Montréal: Université de Montréal. [Tesis de doctorado].

— (1994). *L'enseignant et la gestion de la classe.* Montréal: Éditions Logiques.

NEILL, A.S. (1970). *Libres enfants de Summerhill.* Paris. Éditions La Découverte. (Trad. esp.: *Summerhill. Niños en libertad.* Barcelona: Gedisa, 1977).

NÓVOA, A. (1987). *Le temps des professeurs.* Lisboa: Instituto Nacional de Investigaçao Científica Lisboa.

PAQUAY, L. (1993). "Quelles priorités pour une formation initiale des enseignants?" *Pédagogies,* n. 6., p. 113-151.

— (1994). "Vers un référentiel des compétences professionnelles de l'enseignant?" *Recherche et Formation*, n. 16. p. 7-38.

PAQUAY, L., ALTET, M., CHARLIER, E. & PERENDOUD, P. (Ed.) (1996). *Former des enseignant - Quelles stratégies? Quelles compétences?* Bruxelles: De Boeck.

PARÉ, A. (1977). *Créativité et pédagogie ouverte.* Vol. II. Ville Laval: Éditions NHP.

PERELMAN, C. (1970). *Le traité de l'argumentation.* Bruselles: Institut de Sociologie/Université Libre de Bruxelles.

PERRENOUD, P. (1983). "La pratique pédagogique entre l'improvisation réglée et le bricolage. Essai sur les effets indirects de la recherche en éducation". *Éducation et Recherche*, vol. 2, p. 198-212.

— (1994). *La formation des enseignants, entre théorie et pratique.* Paris: L'Harmattan.

— (1996). *Enseigner agair dans l'urgence, décider dans l'incertitude.* Paris: Esf.

PINAR, W.F. (1998). "Dreamt into Existence by Others: Notes on School Reform in the U.S.", p. 201-229. en TARDIF, M., LESSARD, C. & GAUTHIER, C. (1998). *Formation des maîtres et contextes sociaux.* Paris, Puf.

POPPER, K. R. (1972). *La connaissance objective.* Paris. Aubier. (Trad. esp.: *Conocimiento objetivo.* Madrid: Tecnos, 1988).

— (1978). *La logique de la découverte scientifique.* Paris: Payot. (Trad. esp.: *La lógica de la investigación científica.* Madrid: Tecnos, 1990).

RAYMOND, D. (1993). "Éclatement des savoirs et savoirs en rupture: une réplique à Van der Maren". *Revue des Sciences de l'Éducation*, 19 (4), p. 187-200.

© narcea, s. a. de ediciones

— (1998). *En formation à l'enseignement: des savoirs professionnels qui ont une longue historie.* [Simposio "Savoirs Professionnels et Curriculum de Formation de Professionnels". Toulouse].

— (1998a), *Préconceptions des étudiants-maitres et rapports aux savoirs pédagogiques et didactiques.* [Presentación hecha en el congreso anual de Acfas. Université Laval.]

— (s.d.) "Preconceptions des étudiants-maitres et rapports aux savoirs pédagogiques et didactiques". LANOIR, Y., LEGAULT, F. & LESSARD, C. (éds.). *L'articulation didactique-pédagogie, enjeu de formation à l'enseignement?* Québec: Presses de l'Université Laval.

— (s.d.) "En formation à l'enseignement: des savoirs profesionnels qui ont une longue historie" en LENOIR, Y. (éd.). *Savoirs professionnels et curriculum de formation de professionnels.* Québec: Presses de l'Université Laval.

RAYMOND, D., BUTT, R.L. & YAMAGISHI, R. (1993). "Savoirs pré-professionnels et formation fondamentale. Approche autobiographique" en GAUTHIER, C., MELLOUKI, M. & TARDIF, M. (éds.). *Le savoir des enseignants: unité et diversité.* Montréal: Logiques, p. 137-168.

RAYMOND, D. & LENOIR, Y. (éds.) (1998). *Enseignants de métier et formation initiale. Des changements dans les rapports de formation à l'enseignement.* Bruxelles: De Boeck.

RICHARDSON, V. (1996). "The role of attitudes and beliefs in learning to teach" en SIKULA, J., BITTERY, T.J. & GUYTON, E. (éds.). *Handbook of reserach on teacher education.* 2ª ed. New York: Macmillan, p. 102-119.

RICOEUR, P. (1986). "Du texte à l'action". *Essai d'herméneutique, II.* Paris: Du Seuil. (Trad. esp.: *Del texto a la acción.* Madrid: Fondo de Cultura Económica, 1983).

RITZER, G. & WALCAZAK, D. (1986). *Working: Conflict and Change.* 3ª ed. Englewood Cliffs (N.J.): Prentice-Hall.

ROBITAILLE, M. & MAHEU, L. (1991). "Le travail enseignant au collégial: le rapport à l'usager comme composante de l'identité professionnelle enseignante de l'identité profesionnelle enseignante" en LESSARD, C., PERRON, M. & BÉLANGER, P.W. (org.). *La profession enseignante au Québec - Enjeux et défits des années 1990.* Montréal: IQRC, p. 113-134.

ROGERS, C. (1968). *Le développement de la personne.* Montréal: Dunod. (Trad. esp.: *El proceso de convertirse en persona.* Buenos Aires: Paidós).

ROUSSEAU, J.J. (1986). *L'Émile.* Paris. Granier-Flammarion. (Trad. esp.: *El Emilio o de la Educación.* Madrid: Alianza).

RYAN, K., NEWMAN, K.K., APPLEGATE, J. LASLEY, T., FLORA, R. & JONHNSTON, J. (1980). *Bitting the apple: acounts of first year teachers.* New York/London: Longman Inc.

SAINT-ARNAUD, Y. (1992). *Connaître par l'action.* Montréal: Presses de l'Université de Montréal.

SANTO TOMAS DE AQUINO. *De magistro. El maestro.* Universidad de Valencia (1976).

SHÖN, D.A. (1983). *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action.* New York: Jossey Bass.

— (1987). *Educating the reflective practitioner.* San Francisco: Jossey-Bass.

— (1994). *Le praticien réflexif.* Montreal: Logiques.

SCHÜTZ, A. (1987). *Le chercheur et le quotidien.* Paris. Méridiens-Klincksieck.

SCHWARTZ, Y. (éd.) (1997). *Reconnaissance du travail. Pour un approche ergologique.* Paris: Puf.

SHAVELSON, R.J. (1983). Review of research on teachers pedagogical judgments, plans, and decisions. *The Elementary School Journal,* n 83 (4), p. 392-413.

SHAVELSON, R.J. & STERN, P. (1981). "Research on teachers pedagogical thoughts, judgments, decisions and behavior." *Review of Educational Research,* n. 51, p. 455-498.

SHULMAN, L.S. (1986). "Paradigms and research programs in the study of teaching: A contemporary perspective" en WITTROCK, M.C. (dir.). *Handbook of research on teaching.* 3ª ed. New York: Macmillan, p. 3-36.

— (1987). "Knowledge and teaching: foundations for the new reform." *Harvard Educational Review,* vol. 57, n. 1.

SKINNER, B.F. (1969). *La revolution scientifique de l'enseignement.* 5ª ed. Bruxelles: P. Mardaga.

— (1971). *Par-delà la liberté et la dignité.* Montréal: Hurtubise.

© narcea, s. a. de ediciones

TARDIF, J. (1992). "Pour un enseignement stratégique." *L'apport de la psychologie cognitive.* Montréal: Logiques.

— (1993). "Savoirs et expérience chez les enseignants de métier" en HENSLER, H. (éd.). *La recherche en formation des maîtres: détour ou passage obligé sur la voie de la professionnalisation?* Sherbrooke: Ed. du CRP, p. 53-86.

TARDIF, M. y GAUTHIER, C. (1996). "L'enseignant comme acteur rationnel. Quelle rationalité? Quel savoir? Quel jugement?" en PERRENOUD, P., PAQUAY, L. y ALTET, M. (éd.). *Des professionnels de l'enseignement. Quelles compétences? Quelle formation?* Bruxelles: De Boeck.

— (1999). *Pour ou contre un ordre professionnel des enseignantes et des enseignants au Québec.* Québec: Les Presses de l'Université Laval.

TARDIF, M. & LESSARD, C. (2000). *Le travail enseignant au quotidien - Contribution à l'étude du travail dans les métiers et les professions d'interactions humaines.* Belgique/Québec: De Boeck/Pul.

TARDIF, M., DUVAL, L. & LESSARD, C. (1997). "Logiques d'exclusion et logiques d'intégration au sein de l'école. Le champ de l'adaptation scolaire". *Recherches Sociographiques,* vol. 38, n. 2, p. 303-334. Québec.

TARDIF, M., LESSARD, C. y GAUTHIER, C. (éd.) (1998). *Formation des maîtres et contextes sociaux.* Paris: Puf.

TARDIF, M. LESSARD, C. y LAHAYE, L. (1991). "Les enseignants des ordres d'enseignement primaire et secondaire face aux savoirs. Esquisse d'une problématique du savoir enseignant." *Sociologie et Sociétés,* vol. 23, n. 1, p. 55-70.

TATO, M.T. y VELEZ, E. (1997). "Teacher Education Reform Initiatives: The Case of Mexico" en TORREZ, C.A. & PUIGROS, A. *Latin American Education: a comparative perspective.* Boulder, CO: Westview.

TERSSAC, G. (1996). "Savoirs, compétences et travail" en BARBIER, J. M. *Savoirs théoriques et savoirs d'action.* Paris: Puf, p. 223-247.

THE HOLMES GROUP, (1986). *Tommorow's Teachers.* East Lansing, MI: Holmes Group.

— (1990). *Tomorrow's Schools.* East Lansing, MI: Holmes Group.

— (1995). *Tomorrow's Schools of Education.* East lansing, MI: The Holmes Group.

THERRIEN, J. (1998). "Expérience professionnelle et savoir enseignant: la formation des enseignants mise en question" en TARDIF, M., LESSARD, C. & GAUTHIER, C. (éd.). *Formation des maîtres et contextes sociaux.* Paris: Puf, p. 231-260.

THEUREAU, J. (1992). "Le cours d'action: analyse sémiologique. Essai d'une anthropologie cognitive située". Berne: P. Lang. 339 p. [Sciences pour la communication, v. 35.]

TISHER, R.P. & WIDDEN, M.F. (dir.) (1990). *Research in teacher education: international perspectives.* Great Britain: The Falmer Press, p. 11-32.

TOCHON, F.V. (1993). *L'enseignant expert.* Paris: Nathan, 256 p. [Les repères pédagogiques - Serie Formation.]

TOM, A. (1984). *Teaching as a moral craft.* New York: Longman.

— (1997). *Redesigning teacher education.* New York. State University of New York Press.

VAN DER MAREN, J.M. (1990). "Les savoirs et la recherche pour l'éducation" en *Contenus et impacts de la recherche universitaire actuelle en sciences de l'éducation.* T.3. Sherbrooke: Éd. du CRP.

VEENMAN, S. (1984). "Perceived problems of beginning teachers". *Review of Educational Research,* n. 54 (2), p. 143-178.

VIDAL, M. (1990). *Textos escolhidos em ergonomia contemporânea.* Rio de Janeiro: Gente/Coppe.

VONK, J.H.C. (1988). "L'évolution professionnelle des enseignants débutants et ses répercussions sur la formation initiale et continue." *Recherche et Formation*, n. 3 (3), 47-60.

VONK, J.H.C. & SCHRAS, G.A. (1987). "From beginning to experienced teacher: a study of the professional developpment of teachers during their first four years of service". *European Journal of Teacher Education,* n. 10 (1).

WEBER, M. (1964). *L'éthique protestante et l'esprit du capitalisme.* Paris: Plon. (Trad. esp.: *La ética protestante y el espíritu del capitalismo.* Madrid: Itsmo, 1998).

© narcea, s. a. de ediciones

— (1971). *Économie et société.* Paris: Plon. (Trad. esp.: *Economía y sociedad: esbozo de sociología comprensiva.* México: Fondo de Cultura Económica, 1992).

WHEER, A.E. (1992). "La croissance professionnelle vue à travers des manifestations d'inquiétude" en HOLBORN, P. *et alii* (dir.). *Devenir enseignant. D'une expérience de survie à la maîtrise d'une pratique professionnelle.* T.2. Montréal: Logiques, p. 56-69.

WIDEEN, M., MAYER-SMITH, J. & MOON, B. (1998). "A critical analysis of the research on learning to teach: Making the case for an ecological perspective on inquiry". *Review of Educational Research,* n. 68 (2), p. 130-178.

WISNER, A. (1993). "O homem face aos sistemas complexos e perigosos" en *A inteligência do trabalho.* Sao Paulo: Fundacentro.

WITTROCK, M.C. (dir.) (1986). *Handbook of research on teaching.* New York: Macmillan.

WOODS, P. (1990). *L'ethmographie de l'école.* Paris: A. Colin.

ZEICHNER, K.M. & CARO-BRUCE, C. (1999). *The Madison metropolitan school district classroom action-research program.* [Presentación hecha en el congreso anual de Aera. Montréal, abril.]

ZEICHNER, K.M. & GORE, J.M. (1990). "Teacher socialization" en HOUSTON, W.R. (éd.). *Handbook of research on teacher education.* New York: Macmillan, p. 329-348.

ZEICHNER, K.M. & HOEFT, K. (1996). "Teacher socialization for cultural diversity" en SIKULA, J., BUTTERY, T.J. & GUYTON, E. (éd.) *Handbook of research on teacher education.* 2ª ed. New York: Macmillan, p. 525-547.

© narcea, s. a. de ediciones

## Colección
## EDUCACIÓN HOY ESTUDIOS

AEBLI, H.: *12 formas básicas de enseñar. Una didáctica basada en la psicología.*
– *Factores de la enseñanza que favorecen el aprendizaje autónomo.*
AINSCOW, M.: *Necesidades especiales en el aula. Guía para la formación del profesorado.*
– *Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares.*
AINSCOW, M., HOPKINS, D., SOUTHWORTH, G. y WEST, M.: *Hacia escuelas eficaces para todos. Manual para la formación de equipos docentes.*
AINSCOW, M., BERESFORD, J., HARRIS, A., HOPKINS, D. y WEST, M.: *Crear condiciones para la mejora del trabajo en el aula. Manual para la formación del profesorado.*
ARIZA, C.; CESARI, M.ª D. y GABRIEL Y GALÁN, M.: *Programa Integrado de Pedagogía Sexual en la escuela.*
ASSMANN, H.: *Placer y ternura en la Educación. Hacia una sociedad aprendiente.* Prólogo de Leonardo Boff.

BARTOLOMÉ, M. (coord.): *Identidad y Ciudadanía. Un reto a la educación intercultural.*
BERGE, Y.: *Danza la vida. El movimiento natural, una autoeducación holística.*
BERNAD, J. A.: *Modelo cognitivo de evaluación educativa.*
BISQUERRA, R.: *Orígenes y desarrollo de la Orientación Psicopedagógica.*
BRUNER, J. S.: *El proceso mental en el aprendizaje.*

DELORME, Ch.: *De la animación pedagógica a la investigación-acción.*
DUPONT, P.: *La dinámica de la clase.*

FERMOSO, P.: *Manual de Economía de la Educación.*
FOUREZ, G.: *La construcción del conocimiento científico. Sociología y ética de la ciencia.*

GARCÍA SÁNCHEZ, J. N.: *Manual de dificultades de aprendizaje.*
GÓMEZ-CHACÓN, I.: *Matemática emocional. Los afectos en el aprendizaje.*
GUPTA, R. M. y COXHEAD, P.: *Asesoramiento y apoyo psicopedagógico. Estrategias prácticas de intervención educativa.*
GUTIÉRREZ ZULOAGA, I.: *Introducción a la historia de la Logopedia.*

HAMELINE, D.: *La instrucción, una actividad intencionada.*
HERSH, R.; REIMER, J. y PAOLITTO, D.: *El crecimiento moral. De Piaget a Kohlberg.*
HONORÉ, B.: *Para una teoría de la formación.*
HOUGH, M.: *Técnicas de orientación psicológica.*
HUSÉN, T.: *La escuela a debate. Problemas y futuro.*

JENSEN, E.: *Cerebro y aprendizaje.*

MARDOMINGO, M.ª Jesús: *Psiquiatría para padres y educadores.*
MARTÍN, M.: *Semiología de la imagen y pedagogía.*
McCLELLAND, D.: *Estudio de la motivación humana.*
MEMBIELA, P. (ed.): *Enseñanza de las Ciencias desde la perspectiva CTS. Formación para la ciudadanía.*

PERETTI, A. de: *Del cambio a la inercia. Dialéctica de la persona y los sistemas sociales.*
PÉREZ JUSTE, R.; LÓPEZ RUPÉREZ, F.; PERALTA, M. D. y MUNICIO, P.: *Hacia una educación de calidad. Gestión, instrumentos y evaluación.*
PÉREZ SERRANO, G.: *Pedagogía social-Educación social. Construcción científica e intervención práctica.*
POEYDOMENGE, M. L.: *La educación según Rogers. Propuestas de la no directividad.*
POSTIC, M.: *La relación educativa. Factores institucionales, sociológicos y culturales.*
POSTIC, M. y DE KETELE, J. M.: *Observar las situaciones educativas.*
POVEDA, L.: *Ser o no ser. Reflexión antropológica para un programa de pedagogía teatral.*
– *Texto dramático. La palabra en acción.*

QUINTANA, J. M.ª y otros: *Pedagogía Familiar.*

RAY, W.: *Diferencias individuales en el aprendizaje. Personalidad y rendimiento escolar.*

RODRÍGUEZ, A.; GUTIÉRREZ, I. y MEDINA, A.: *Un enfoque interdisciplinar en la formación de los maestros.*

ROSALES, C.: *Didáctica. Núcleos fundamentales.*

– *Evaluar es reflexionar sobre la enseñanza.*

RUIZ, J. M.: *Cómo hacer una evaluación de centros educativos.*

SÁINZ, C. y ARGOS, J.: *Educación Infantil. Contenidos, procesos y experiencias.*

SCHWARTZ, B.: *Hacia otra escuela.*

STAINBACK, S. y W.: *Aulas inclusivas. Un nuevo modo de enfocar y vivir el currículo.*

STRIKE, K. A. y EGAN, K.: *Ética y política educativa.*

TARDIF, M.: Los saberes del docente y su desarrollo profesional.

TEJEDOR, F. J. y GARCÍA VALCÁRCEL, A. (eds.): *Perspectivas de las nuevas tecnologías en la educación.*

TENBRINK, T. D.: *Evaluación. Guía práctica para profesores.*

TITONE, R.: *Psicodidáctica.*

URÍA, M.ª E.: *Estrategias didáctico-organizativas para mejorar los centros educativos.*

VALLE, A. del: *Aportación bio-bibliográfica a la Historia de la Ciencia.*

WHITAKER, P.: *Cómo gestionar el cambio en contextos educativos.*

ZABALZA, M. A.: *Calidad en la Educación Infantil.*

– *Diseño y desarrollo curricular.*

educación hoy
estudios

¿Cuáles son los conocimientos, el saber hacer, las competencias y las habilidades que el profesorado moviliza a diario en las aulas y en las escuelas para realizar de una manera concreta sus diversas tareas? ¿Cuál es la naturaleza de estos saberes? ¿Cómo se adquieren? ¿Cuál es su papel y su influencia en relación con los otros saberes que marcan la actividad educativa en el mundo escolar como los conocimientos científicos y culturales, que sirven de base a las materias escolares y fundamentan los programas de estudio?

Este libro intenta ofrecer respuestas a estas preguntas que, no solamente dominan la investigación internacional sobre la enseñanza en las últimas décadas, sino que también han marcado profundamente la evolución de la profesionalización del "oficio" de profesor en muchos países.

El autor aborda los problemas y cuestiones más actuales en torno a la profesión docente, tanto en lo que se refiere a la formación inicial como al posterior desarrollo profesional del profesorado. Analiza también las relaciones existentes entre los conocimientos universitarios, los saberes individuales y los saberes experienciales de los profesores, así como los nuevos modelos de formación docente y sus límites, las relaciones entre la carrera profesional y el aprendizaje práctico del trabajo docente, etc.

El libro presenta a los lectores una síntesis de los trabajos más importantes del autor sobre el tema de los saberes docente y la influencia de éstos en su formación.

**Maurice Tardif,** filósofo, sociólogo e investigador canadiense de fama internacional, es profesor en la Universidad de Montreal. En ella dirige el centro canadiense más importante de investigación sobre la profesión docente. Sus trabajos han sido traducidos y publicados en numerosos países. Es miembro de diversos grupos, comisiones y asociaciones de investigación en este área y participa con regularidad en debates internacionales sobre las reformas de la enseñanza y de la escuela.

narcea, s. a. de ediciones